

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

Zkušenosti školních psychologů s metodou Kids' Skills

School psychologists' experiences with the Kids' Skills method



Magisterská diplomová práce

Autorka: Bc. Michaela Nebor

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Olomouc

2024

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Kateřině Palové, Ph.D. za pomoc s volbou tématu a následné konzultace. Vděk patří také všem účastnicím výzkumu, které mi věnovaly svůj cenný čas. Mamince a manželovi děkuji za pomoc s korekturou a celé rodině, že byla ochotná jezdit s kočárkem, abych se mohla věnovat psaní. Karolíně a Jaroslavovi díky za to, že mě provázeli magisterským studiem.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Zkušenosti školních psychologů s metodou Kids‘ Skills“ vypracovala samostatně, pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Českých Budějovicích dne

.....

Michaela Nebor

Obsah

Úvod.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Školní psychologie.....	6
1.1 Vývoj školní psychologie.....	9
1.1.1 Vývoj školní psychologie v zahraničí	9
1.1.2 Vývoj školní psychologie v České a Slovenské republice	12
1.2 Legislativní zakotvení a financování školní psychologie.....	15
1.3 Náplň práce školních psychologů	17
1.3.1 Výzkumy náplně práce školních psychologů	23
1.3.2 Individuální práce se studujícími.....	26
1.3.3 Práce se třídami.....	30
1.3.4 Práce s rodinou	33
1.3.5 Práce s vyučujícími.....	36
1.4 Charakteristiky školních psychologů	40
1.4.1 Sociodemografické údaje	40
1.4.2 Vzdělání školních psychologů.....	40
2 Metoda Kids' Skills.....	43
2.1 Teoretický rámec Kids' Skills	45
2.2 Kroky Kids' Skills	47
2.3 Květinová teorie.....	49
2.4 Výzkumy SFBT a Kids' Skills	51
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	54
3 Výzkumný problém a cíl práce	54
4 Typ výzkumu a použité metody.....	55
5 Tvorba dat a výzkumný soubor.....	57
5.1 Výzkumný soubor.....	57
5.2 Tvorba dat.....	58
5.3 Etické aspekty	59

6	Práce s daty a její výsledky.....	61
6.1	Analýza dat.....	61
6.2	Reflexe zkušenosti výzkumnice s tématem	62
6.3	Výsledná témata	63
6.3.1	Zkušenost jednotlivých školních psychologek	63
6.3.2	Tematické trsy	72
6.3.3	Integrace témat	90
7	Diskuse.....	93
8	Závěr	97
	Souhrn.....	99
	Seznam tabulek a schémat	111
	Seznam příloh.....	112
	Přílohy.....	113

Úvod

Kids' Skills představuje metodu orientovanou na řešení – je pro ni typický pozitivní přístup. Rozhovor vedený pomocí Kids' Skills se nezaměřuje na problémy, ale na dovednosti, které si klient potřebuje osvojit, aby dosáhl změny. Metoda vede klienty k tvořivosti, bývá označována také jako hravá. Z těchto důvodů se hodí pro dětskou klientelu, s níž školní psychologové pracují nejvíce.

Metodu charakterizuje její efektivita (rychlost). Proto je výhodná právě pro školní psychology, kteří mnohdy bývají přetížení. Většinou jsou ve škole na svou práci sami, někdy nemají ani celý pracovní úvazek. Zároveň musí být k dispozici často několika stům studujícím. Navíc metoda uživateli nabízí jasnou strukturu – navádí ho, jak při práci s dítětem postupovat krok za krokem. To ocení hlavně začínající školní psychologové.

Sama jsem absolvovala kurz Kids' Skills, jehož součástí je supervize. Ta pro mě byla užitečná z hlediska možnosti získat zpětnou vazbu ke své práci s klienty (v roli školní metodičky prevence) a zároveň poslechnout si zkušenosti ostatních kolegů. Hledala jsem proto výzkumy, které by popisovaly další zkušenosti školních psychologů s metodou Kids' Skills. Přestože existují výzkumy týkající se Kids' Skills, ukázalo se, že chybí data z českého a zejména školního prostředí. Svou diplomovou práci proto věnuji právě tomuto tématu.

V teoretické části práce se zaměřuji na obor školní psychologie – jeho vývoj, legislativní zakotvení a financování, také náplň práce a základní charakteristiky školních psychologů. Popisuji metodu Kids' Skills – její teoretická východiska, kroky, principy (tzv. květinovou teorii) a realizované výzkumy na téma Kids' Skills.

Praktická část práce prezentuje kvalitativní výzkum, který si klade za cíl zjistit, jaké zkušenosti s metodou mají psychologové, kteří absolvovali kurz Kids' Skills, působí na ZŠ a tuto metodu ve své praxi využívají. Data jsou získána polostrukturovanými rozhovory a analyzována interpretativní fenomenologickou analýzou.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní psychologie

Před podkapitolami o historii, legislativě, náplni práce a specifikách školních psychologů je třeba termín obsažený v nadpisu hlavní kapitoly definovat. Nejprve uvedu definice organizací významných pro školní psychologii (International School Psychology Association¹, National Association of School Psychologists²) a psychologii obecně (American Psychological Association³).

ISPA (n. d.) školní psychologii spojuje s činností odborníků majících adekvátní přípravu v oblasti psychologie a vzdělávání, kteří poskytují psychologickou péči dětem a mladistvým v prostředích ovlivňujících jejich růst a vývoj (škola, rodina apod.). Podle definice lze do tohoto souboru odborníků zařadit i pedagogické psychology (para. 1). Definice ISPA je spjata s nezávaznou směrnicí obsahující 14 bodů o kvalifikačních předpokladech, členství v odborných asociacích, náplni práce školních psychologů a pravidlech, která je nutné splnit, aby byly služby poskytované efektivně (např. etická pravidla) (Oakland & Cunningham, 1997).

NASP (n. d.) se také snaží odpovědět na otázku, kdo je školní psycholog. Považuje ho za člena školního týmu, který je vzdělán v tématech duševního zdraví, učení a chování; věnuje se dětem a mladistvým; kooperuje s rodinou, učiteli, dalšími pracovníky školy (z řad vedení nebo různých administrativních pozic) a jinými odborníky. Zastává zejména podpůrnou funkci – učitelstvo podporuje ve vyučování a studentstvo v učení. Studující vede k úspěchu ve vícero sférách: akademické, sociální, emocionální a oblasti chování. Jeho cílem je ve spolupráci s výše zmíněnými zajišťovat kvalitní prostředí – bezpečné, zdravé a podpůrné. Takové prostředí by mělo utvářet pevnější vazby mezi domovem, školou a komunitou (para. 1).

APA (n. d.) definuje školní psychologii jako obor zaměřený na děti, mladistvé (z různých prostředí), rodiny a vzdělávací proces. Školní psycholog může pracovat na individuální nebo systémové úrovni. Skrze různé programy studujícím zajišťuje dobré učební prostředí a rovný přístup k vzdělávacím a psychologickým službám, které mají pozitivní dopad na jejich zdravý vývoj (para. 1).

¹ Dále jen ISPA.

² Dále jen NASP.

³ Dále jen APA.

Grapinová a Kranzler (2018) porovnávají definice NASP a APA. Podle nich se v několika bodech shodují. Místo toho, aby uváděly konkrétní činnosti, kterým by se školní psychologové měli věnovat, zůstávají u obecných charakteristik oboru. Akcentují spolupráci s odborníky a utváření zdravého prostředí. Obě organizace uvádějí, že se jedná o psychologické služby, které mají vliv na to, jak se studujícím daří ve škole a po zdravotní stránce. Rozdíl autoři spatřují v tom, že NASP vidí školního psychologa pouze jako součást týmu školy, zatímco APA ho zasazuje i do prostředí mimo ni (např. nemocnice). Je však třeba dodat, že Grapinová s Kranzlerem nevycházejí pouze z odstavců uvedených výše, ale z rozšířených verzí definic (zejména u definice APA), které jsou dostupné na citovaných webech.

V encyklopedii školní psychologie lze dohledat kromě označení školní psycholog také titul školní poradce (anglicky counselor). Školní poradce je pedagog vyškolený v tématech lidského chování a vzdělávání (Lopez & Rasmussen, 2005). Společný zájem těchto specialistů představuje zdraví a učení studujících, ale každý pracuje jinými způsoby. Školní poradce, jak už z názvu vyplývá, využívá individuální či skupinové poradenství, vedení větších skupin, konzultování a koordinaci, zatímco školní psycholog spíše konzultování a diagnostiku (Lopez & Rasmussen, 2005). Jimerson et al. (2008) považují označení školní psycholog a poradce za ekvivalenty. Uvádí ještě další názvy užívané k popisu stejných činností, např. pedagogický psycholog, odborník na pedagogickou psychologii, psycholog ve vzdělávání, psychopedagog, psycholog nebo psycholog ve školách. Preferovaná varianta se podle nich odvíjí od lokality, v níž se člověk pohybuje.

Čáp a Mareš (2001) naopak rozlišují mezi pedagogickou, školní a poradenskou psychologií, ačkoli zdůrazňují, že jsou si obory velmi blízké. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že školní a poradenská psychologie jsou více konkrétně a prakticky orientované – tzn. řeší konkrétní problémy dané školy (Čáp & Mareš, 2001, p. 28). Pedagogická psychologie „zkoumá otázky výchovné praxe z psychologického hlediska. Zabývá se vyučováním a výchovou, a to ve školách i v rodinách a mimoškolních zařízeních. Zajímá se o žáky, jejich rodiče, učitele a vychovatele ve vzájemném působení“ (Čáp & Mareš, 2001, p. 28). „Školní psychologie zkoumá a řeší výchovné a vzdělávací problémy ve školním kontextu z psychologického hlediska, pomáhá jednotlivým žákům i školním třídám, učitelům a učitelským sborům i vedením škol s jejich specifickými problémy, radí také rodičům v jejich výchovném působení“ (Čáp & Mareš, 2001, p. 28). „Poradenská psychologie se věnuje spíše individuální práci se žáky a jejich rodiči, ale spolupracuje též se školami“ (Čáp

& Mareš, 2001, p. 28). Dodávají, že dokud v České republice nebyla pozice školních psychologů běžná, jejich práci suplovali právě zaměstnanci pedagogicko-psychologických poraden (Čáp & Mareš, 2001).

I Gajdošová (2015) přispívá k diskusi o rozdílech mezi zmíněnými třemi obory. Školní psychologie se podle ní od pedagogické liší v tom, že sleduje, jaký vliv mají na člověka (jeho osobnost nebo chování) konkrétní situace, které ve škole nastávají; dbá na provádění výzkumu na vyžádání, využívá klinických metod a kazuistik; její zjištění se nedá příliš generalizovat, zato na ně lze okamžitě reagovat intervencí. Dle autorky spočívá kontrast mezi školní a poradenskou psychologií v tom, že školní je člověku k dispozici pouze v omezeném čase – dokud vykonává školní docházku; školní psycholog s poskytováním služeb nečeká na výzvu, ale pracuje podle předem definované strategie školy.

Definici školní psychologie, přestože poměrně vágní, lze nalézt i v českém psychologickém slovníku. Ten operuje i se synonymem školská psychologie (Hartl & Hartlová, 2009). Hartl a Hartlová (2009, p. 485) ve slovníku píšou, že se jedná o „obor zaměřující se na problémy vývoje a růstu školních dětí“ a také že je to „relativně mladá svébytná disciplína, kt. psychologicky zkoumá průběh, podmínky a výsledky školní výchovy a vzdělávání“.

Hvozdík (2017) diferencuje mezi užší (profesio-psychologický předmět) a širší (pedagogicko-psychologický předmět) definicí školní psychologie. Obě mají své místo v prostředí školy, ale každou z nich využívá někdo jiný – školní psychologie v užším slova smyslu je doménou psychologů a v širším slova smyslu vyučujících. Jak lze odvodit, užší představuje specializaci v psychologii. Tato definice bývá upřednostňována. Širší označuje obecně systém poznatků z oblasti psychologie, z nichž při práci čerpají pedagogové. Někdy se jí také říká malá pedagogická psychologie. V pojetí Vágnerové (2005, pp. 11–12) školní psychologie „pomáhá aplikovat obecné psychologické poznatky na školní praxi a poskytuje různé psychologické služby všem, přímým i nepřímým, účastníkům výchovně vzdělávacího procesu: učitelům, žákům i jejich rodičům. Zabývá se všemi dětmi, nejenom těmi, které mají nějaké školní potíže“. Hovoří také o školní poradenské psychologii, školní psychologie má podle ní ale užší zaměření (Vágnerová, 2005). Uvedenou definici rozebírají Kavenská et al. (2011) a podotýkají, že podle ní obor není přísně spjat s rolí školního psychologa.

Kavenská et al. (2011) vysvětlují vlastní pohled na školní psychologii a varují před tím, aby byl obor dáván do kontextu pouze s přímou činností školních psychologů na škole.

Podle nich by měl zahrnovat i budování teorie, o kterou se psychologové budou moci opřít, a výzkum. Zmiňují konkrétní procesy, jež lze studovat – např. interakci, komunikaci, vztahy v systému školy, klima sociálních skupin, evaluaci školy.

1.1 Vývoj školní psychologie

1.1.1 Vývoj školní psychologie v zahraničí

V historii školní psychologie lze rozlišovat dva proudy – americký a evropský (Kavenská et al., 2011; Štech a Zapletalová, 2013). Obor se rozvinul nejprve ve Spojených státech amerických, poté postupně ve vyspělejších zemích Evropy (Velké Británii, Francii a Německu) a ostatních státech (Kavenská et al., 2011). Valihorová a Gajdošová (n. d.) mezi první země v Evropě nabízející služby školních psychologů počítají také severské státy – konkrétně Dánsko a Švédsko, naopak opomíjejí Německo. Už na konci 19. století vznikla v Chicagu první střediska určená k testování a poradenství, jejichž klientelu tvořily školní děti. Události naznačující zrod školní psychologie se na začátku 20. století objevily i v Evropě, ale samotný obor zde vznikl až po 2. světové válce (Kavenská et al., 2011; Štech a Zapletalová, 2013).

Štech a Zapletalová (2013) popisují 3 kroky, kterými školní psychologie musela projít, aby se etablovala ve společnosti:

- vývoj psychologických nástrojů pro práci se studujícími – např. testy inteligence, sociometrické metody nebo rozhovor;
- vývoj školní psychologie jako praktické služby oficiálně začleněné do vzdělávacího systému;
- vývoj školní psychologie jako vědy – realizace výzkumů a příležitost studia oboru.

Valihorová a Gajdošová (n. d.) se zamýšlejí nad podmínkami, které bylo nutno splnit, aby školní psychologie vůbec vznikla. Nahlízejí proto do vzdálenější minulosti. Podle nich musela obecně vzniknout psychologie jako věda, vývojová psychologie a psychometrika.

Za zakladatele školní psychologie bývá považován Lightner Witmer (Merrell et al., 2022). Má na kontě založení první psychologické (někdy uváděno i dětské poradenské) kliniky. Kliniky vznikla v roce 1896 ve Filadelfii a byla přidružena k místní univerzitě (Merrell et al., 2022; Mertin & Krejčová, 2013). Podobnou laboratoř zřídil Sir Francis Galton v Londýně už roku 1884. Podle některých autorů by tedy zásluhy za založení oboru měly být připisovány právě jemu. Galtonova laboratoř se však zabývala hlavně srovnáváním

studujících (ačkoli pomáhala školám s jejich výběrem a známkováním), zatímco Witmerovo zařízení edukovalo psychology, aby dokázali poradit učitelům, jak přistupovat k žákům se vzdělávacími potížemi (Bardon & Bennett, 1974, in Merrell et al., 2022; White & Harris, 1961, in Merrell et al., 2022). Mertin a Krejčová (2013) udávají, že pracoval přímo s učiteli i žáky zatíženými vzdělávacími problémy.

Tento odstavec bude věnován několika prvenstvím. Z roku 1915 máme záznamy o první osobě najaté na pozici školního psychologa. Tou osobou byl Arnold Gesell, který působil ve Spojených státech amerických (Merrell et al., 2022). Newyorská univerzita v roce 1928 umožnila prvním zájemcům nastoupit do studijního programu školní psychologie (Merrell et al., 2022). Gertrude Hildreth přišla roku 1930 s první knihou o školní psychologii. Nesla název Psychological Service for School Problems. Toto prvenství se opět týkalo Spojených států amerických (Merrell et al., 2022).

Důležitým milníkem v dějinách školní psychologie je vznik organizací a publikování odborné literatury. Valihorová a Gajdošová (n. d.) vnímají cosi jako předhistorii a historii školní psychologie. Tyto dva úseky od sebe dělí rok 1944, kdy se Americká psychologická asociace sdružila s Americkou společností aplikované psychologie (Hvozdík, 1986, in Valihorová & Gajdošová, n. d.). Od této chvíle lze školní psychologii považovat za samostatné psychologické odvětví (Valihorová & Gajdošová, n. d.). V roce 1947 se pod záštitou APA zformovala Divize školní psychologie a roku 1969 se ve Spojených státech amerických zrodila Národní asociace školních psychologů, která již fungovala autonomně (Kavenská et al., 2011). Mezi těmito lety byla uspořádána první národní konference zaměřená na školní psychologii, konala se v roce 1954 v New Yorku (Merrell et al., 2022). Rok 1963 je spojen s prvním výtiskem časopisu s názvem Journal of School Psychology a rok 1982 s vydáním zásadního díla Handbook of School Psychology (Kavenská et al., 2011).

Dá se říct, že mezi organizacemi APA a NASP vždy panovalo jisté napětí. Navíc vzrostlo, když APA začala nejen po školních psychologích požadovat doktorský titul. Roku 1978 byla snaha konflikt uhasit založením výboru spojujícího zmíněné dvě organizace. APA výbor v roce 2002 prohlásila za nefunkční a tenze ještě roky poté přetrvávala (Clark, 2002, in Merrell et al., 2022; Merrell et al., 2022).

Za významnou osobnost na poli školní psychologie se považuje Calvin D. Catterall známý svou iniciativou v oblasti mezinárodní spolupráce. Nejen na jeho popud byla

v roce 1982 založena International School Psychology Association. Má přes 60 členských států, postarala se o vytvoření etického kodexu, každý rok pořádá konference, zabývá se zlepšováním vzdělávání školních psychologů a dalšími formami obohacování oboru (Kavenská et al., 2011; Štech a Zapletalová, 2013).

V roce 1988 se NASP rozhodla pro Spojené státy americké vytvořit jednotnou akreditaci Nationally Certified School Psychologist. Jednotlivé státy měly do té doby různé kvalifikační předpoklady pro vykonávání práce školního psychologa. Jakmile tedy student vystudoval v jednom státě a později chtěl pracovat v jiném, mohlo to být problematické (Merrell et al., 2022). Cílem akreditace proto bylo podmínky jednotlivých států sjednotit a zároveň zabezpečit dostatečnou úroveň poskytovaných služeb. Podmínky pro získání akreditace je možné splnit dvěma způsoby. Osoba buď projde speciálním tréninkovým programem schváleným NASP, nebo prokáže, že dosáhla určitého počtu kreditů v tomu odpovídajících předmětech a absolvovala konkrétní počet hodin praxe u školního psychologa. V obou případech musí na konci složit standardizovanou zkoušku (Merrell et al., 2022).

Co se týče počtu školních psychologů, v roce 1940 jich ve Spojených státech amerických pracovalo asi 500 a o 30 let později již 5 000. O dalších více než 30 let později, v roce 2005, už tam byl počet osob vykonávajících tuto profesi odhadován na 32 000 (Charvat, 2005, in Valihorová & Gajdošová, n. d.).

Americký a evropský proud se liší nejen rychlostí vývoje oboru, ale i přístupy a tématy, která považují za stěžejní. Pokud mluvíme o předhistorii, pro Spojené státy americké byl dle Valihorové a Gajdošové (n. d.) charakteristický medicínský přístup využívající klinicko-psychologického pohledu, zatímco pro Evropu pedagogický přístup. Kavenská et al. (2011) udává, že ve Spojených státech amerických patří mezi klienty školních psychologů výhradně děti se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž hlavní agendou těchto specialistů je diagnostika a podpora vyučujících v práci s dětskými klienty. Není tam zaveden systém poradenských služeb, který by na jejich činnost navazoval. Štech a Zapletalová (2013) vidí jako klíčová témata amerických školních psychologů tato: mentální zdraví studujících, minimální kompetence žáků potřebné pro dosažení studijních úspěchů a jejich diagnostika, práce s rodiči, klinicky a pedagogicky směřované intervence v práci se studujícími. Podle Kavenské et al. (2011) lze evropský přístup považovat za celostnější v tom, že se kromě řešení speciálních potřeb zabývá i prevencí, nesoustředí se pouze na vybrané studenty, pracuje s celým systémem osob podílejících se na socializaci

dítěte a celým školním systémem. Pro jejich práci je typická snaha o podporu příznivého klimatu a částečný přesah do pedagogické psychologie – evropští školní psychologové pomáhají budovat kvalitní přístupy ve vyučování a prosazovat prvky školské reformy.

1.1.2 Vývoj školní psychologie v České a Slovenské republice

Lazarová (2008) výraznější rozvoj školní psychologie spojuje až s porevolučním obdobím. Už na přelomu 20. a 30. let 20. století se u nás ale objevily publikace o školní psychologii (Štech & Zapletalová, 2013). Přibližně ve stejné době se na našem území rozpoutala diskuse o školní psychologii, kterou vyvolala přednáška Williama Sterna (Valihorová & Gajdošová, n. d.). Téma písemně zpracoval například Cyril Stejskal v díle O školního psychologa, který mimo jiné upozorňoval na to, že země jako Německo nebo Spojené státy americké jsou oproti nám napřed a v mnohém by nám mohly být inspirací. Další osobou prosazující školní psychologii na našem území ještě před revolucí byl František Ohera. V díle Funkce školního psychologa představil svou vizi toho, jak psychologickou službu o něco více přiblížit škole, a doporučil náročnou přípravu na tuto profesi (Štech & Zapletalová, 2013).

Vývoj školní psychologie v Československu vzhledem k nepříznivé době stagnoval až do 60. let minulého století (výraznější rozvoj školní psychologie jako samostatné disciplíny datujeme spíše až od 70. let), kdy ji na Slovensku oživil Ján Hvozdík, Ladislav Ďurič, Oskár Blaškovič a Martin Jurčo (Kavenská et al., 2011; Valihorová & Gajdošová, n. d.). Do té doby se školní psychologie do škol dostávala hlavně přes odborné publikace, ke kterým měli přístup studenti pedagogiky (Valihorová & Gajdošová, n. d.). Valihorová a Gajdošová (n. d.) považují ze slovensky píšících autorů za vlivné V. Příhodu, J. Gráca, T. Pardela, J. Štefanoviče, L. Kačániho a už zmiňovaného Ďuriče a Blaškoviče; z česky píšících potom J. Jiráňka nebo M. Součka. Dalším krokem směrem k rozvoji oboru na Slovensku bylo zřízení Katedry pedagogické psychologie na Univerzitě Komenského v Bratislavě. Ke katedře se přidružilo oddělení školní psychologie (Valihorová & Gajdošová, n. d.).

Naši slovenští sousedé byli v rozvoji oboru napřed ze dvou důvodů – školní psychologie u nich měla větší tradici a zavádění témat školní psychologie do legislativy tam probíhalo rychleji (Lazarová, 2008). Činnost školního psychologa se pokusně ověřovala na vybraných slovenských školách. I na Slovensku však s rokem 1975 přišlo období latence, které trvalo do revoluce (Lazarová, 2008; Zapletalová, 2001). 70. a 80. léta minulého století

charakterizuje „příklon k vybudování husté sítě (okresních a krajských) poraden a k centralizaci psychologických služeb v rámci systému tzv. výchovného poradenství“ (Furman & Poliach, 1996, in Štech & Zapletalová, 2013, p. 34). „Již od roku 1990 je možné zaznamenat (dosud přetrvávající) spontánní poptávku po školním psychologovi, a to především ze strany základních škol (Štech & Zapletalová, 2001, in Lazarová, 2008, pp. 480–481).

V roce 1990 vznikla pod vedením Antona Furmana Asociace školní psychologie⁴ České a Slovenské Federativní republiky, která byla hned téhož roku přijata do International School Psychology Association. Po rozpadu Československa fungovala určitý čas (1993–1994) pouze slovenská sekce pod názvem Asociácia školskej psychológie. Roku 1994 došlo k založení AŠP SR a ČR (Zapletalová, 2001). Z úcty k tomu, že na Slovensku asociace nikdy nezanikla, bývá v názvu zkratka SR uváděna jako první (Kavenská et al., 2011). Od roku 1997 existuje i samostatná česká sekce AŠP. Mezi osobnosti zastávající na počátku nového tisíciletí v organizaci vyšší funkce patřili J. Zapletalová, E. Gajdošová, J. Mareš, S. Štech, G. Herényiová, M. Valihorová a S. Hvozdík (Zapletalová, 2001). Na webu české sekce jsou popsány hlavní činnosti, kterými se AŠP zabývá. Komunikuje s orgány, jako je MŠMT, publikuje časopis Školní psycholog / Školský psycholog, pořádá vzdělávací akce a odborné konference – ty jsou v Česku známé pod názvem Novinky v pedagogické a školní psychologii a na Slovensku jako Ďuričove dni, liché roky bývají vyhrazeny pro českou konferenci a sudé pro slovenskou (Asociace školní psychologie, n. d.).

V roce 1998 vyšlo číslo časopisu Školský psycholog s 15 zásadami pro školní psychologii v České republice. Autorem článku je Mareš a pracoval na něm s dalšími členy Asociace školní psychologie (Lazarová, 2008; Mareš, 2000). Zmíněné zásady zní (Mareš, 2000):

- Vykonávání této profese obnáší odpovídající přípravu – jak pregraduální spojenou s absolvováním praxe, tak postgraduální.
- Školní psychologové doplňují stávající systém psychologických služeb, ale mezi jednotlivými články systému by nemělo docházet k soutěžení.
- Mezi školními psychology a dalšími psychologickými službami by měla fungovat spolupráce – je možné přijímat cizí klienty a odesílat vlastní klienty do externí péče.

⁴ Dále jen AŠP.

- Školní psycholog může spadat pod různé instituce – buď pod samotnou školu, anebo pod poradnu, regionální školské pracoviště apod.
- Školní psycholog může pracovat z různých míst. Může působit na jedné škole a mít tam svou poradenskou místnost. Může pracovat na více školách a pracovnu mít pouze na jedné nebo na větším počtu z nich. Může pracovat pro více škol a pracovnu si zařídit mimo jejich budovy.
- Jsou některé aktivity, které lze u práce školního psychologa považovat za klíčové. Jedná se o preventivní, depistážní a intervenční činnost. Psycholog se zapojuje i do tvorby koncepce školy – vyjadřuje se k oblastem výchovy a vzdělávání.
- Možnosti školních psychologů jsou mnohem rozmanitější, školy mohou nabízet i vzdělávací a výcvikové, volnočasové a zážitkové aktivity.
- Objevují se specifická témata. Ta jsou ovlivněna fungováním školy, včasnou identifikací zakázek, možností intervenovat u studujícího nepřímo skrze práci s jinými subjekty školy apod.
- Školní psychologové pracují s charakteristickými diagnostickými metodami. Ty pomáhají mapovat jak klima kolektivů, tak vyučovací proces, práci s kurikulem a aktivitu studujících ve výuce.
- Nepracují s jediným klientem. Jejich služby mohou individuálně využít studující, rodiče a vyučující. Za klienty se dají považovat i skupiny (studujících a vyučujících) nebo také celá škola.
- Tento typ služby by měl být mnohem dostupnější. Odpadá zde problém s dlouhou čekací dobou na odbornou pomoc a dojížděním za ní. Také lze eliminovat zanedbání závažných problémů z důvodu prodlení.
- Školní psycholog se na škole běžně pohybuje a místní ho znají, což pomáhá s budováním důvěry a navazováním spolupráce s klienty.
- Kromě toho, že studující a zaměstnanci školy znají psychologa, zná i on je. Dokáže odhadovat jejich reakce a své postupy podle toho upravovat.
- Vzhledem k tomu, že agenda školního psychologa není přesně vymezená, aktivity lze ušít na míru aktuálním potřebám konkrétní školy.
- Nejasnost sociální role školního psychologa na škole může části specialistů přinášet svobodu, zatímco jiným diskomfort.

V 90. letech se školní psychologové ještě nemohli opřít o platnou legislativu, přesto jich na školách několik desítek působilo (Mareš, 1998, in Kavenská et al., 2011).

„V roce 1996 byl počet školních psychologů odhadován na 50, v roce 2001 na 100 až 120“ (Smékalová, 2009, in Kavenská et al., 2011, p. 58). „V roce 2007 fungovalo v ČR zhruba 200 školních psychologů“ (Smékalová, 2009, in Kavenská et al., 2011, p. 58). Okolo roku 2011 jich mělo být mezi 300 až 350 (Kavenská et al., 2011). Je třeba zmínit, že před zavedením vyhlášky upravující činnost školních psychologů byli lidé vykonávající tuto profesi oficiálně vedeni například jako učitelé nebo vychovatelé, což výzkum komplikovalo (Smékalová, 2009, in Kavenská et al., 2011). Do tehdejších odhadů mohli být započítáváni i psychologové z pedagogicko-psychologických poraden nebo jiní externisté, například kliničtí psychologové, kteří škole psychologickou péči poskytovali v omezeném rozsahu a někdy se částečně věnovali i výuce. Nelze se tedy divit vzrůstajícímu zájmu o sestavení standardů pro činnost školních psychologů. V tomto směru lze zaznamenat hlavně úsilí Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR⁵ a lidí kolem něj (Kavenská et al., 2011; Štech & Zapletalová, 2001, in Lazarová, 2008; Šteflová, 2000, in Lazarová, 2008). Fungování IPPP ČR se věnuji v následující kapitole.

Aktuálnější data z roku 2021 poskytlo MŠMT spolku Pedagogická komora (2022), který je zveřejnil na svém webu: „V přepočtu na plné pracovní úvazky zaměstnávají aktuálně střední školy 101 psychologů. Na základních školách je to 403 psychologů. Na jeden úvazek školního psychologa tak připadá 4 244 středoškoláků. V případě základních škol jde o 2 391 žáků“ (para. 1).

1.2 Legislativní zakotvení a financování školní psychologie

Jak už jsem uvedla v předchozí kapitole, Slovensko bylo oproti České republice v zohledňování školní psychologie v legislativě napřed (Lazarová, 2008). V roce 1993 se tam pozice školního psychologa začlenila do školského zákona. O 3 roky později došlo v rámci jedné z vyhlášek k upřesnění náplně práce pro tuto pozici (Zapletalová, 2001). Roku 1998 vyšel v Česku Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních. Byl součástí Věstníku MŠMT, zabýval se potřebnou kvalifikací školních psychologů a jejich agendou (Štech & Zapletalová, 2013; Vondráček, 1998). Zmínka o poradenských službách na školách poskytovaných školními psychology a školními speciálními pedagogy se objevila i v českém dokumentu s názvem Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávací soustavy v ČR z roku 2001 (Zapletalová, 2001).

⁵ Dále jen IPPP ČR.

Zásadní pokrok znamenala vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Lazarová, 2008). Důležitý je paragraf 7, který „dává školám možnost zaměstnávat školního psychologa a školního speciálního pedagoga“ (Lazarová, 2008, p. 482). Tito školní specialisté mohou v poskytování poradenských služeb na škole doplnit výchovného poradce a školního metodika prevence (Vyhláška č. 72/2005 Sb.). Podobě poradenských služeb na školách se detailněji věnuje vydání Věstníku MŠMT taktéž z roku 2005 (Lazarová, 2008). Podle věstníku by se využívání školních psychologů mělo týkat větších škol (s 500 a více studujícími), zároveň je doporučena spodní hranice úvazku pro tyto poradenské pracovníky na 0,5. Menší úvazek by mohl znamenat snížení funkčnosti této pozice. Ve věstníku je zdůrazněna úloha školního psychologa při zachycení studujících s výukovými obtížemi a krizové intervenci. Očekává se, že převezme část práce doposud vykonávanou výchovným poradcem. Podrobnému výčtu standardních činností školního psychologa je zde věnována samostatná podkapitola (MŠMT, 2005).

Velkou pomoc zajišťoval Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky, který poskytoval odborné materiály potřebné pro vznik zákonů, podílel se na realizaci projektu VIP Kariéra a skrze něj vytvářel školní poradenská pracoviště, dohlížel na jejich činnost a podporoval ji – např. vzděláváním pracovníků (Lazarová, 2008; Národní ústav pro vzdělávání, n. d.).

Smékalová (2014) zdůrazňuje pozitivní vliv projektů na zvyšování počtu školních psychologů u nás. Zájem škol je podle ní také důležitý, školy ale psychologům zajišťují zejména zázemí pro práci, zatímco projekty se starají o jejich komplexní podporu. Autorka jmenuje konkrétně projekty VIP I, II a III. Jednalo se o už zmíněný projekt VIP Kariéra a navazující projekty RŠPP – VIP II a RAMPS – VIP III (Národní ústav pro vzdělávání, n. d.). Stručně lze říct, že projekty školním psychologům a školním speciálním pedagogům obstarávaly financování, metodické vedení a školení. Za jejich existenci vděčí Česká republika Evropské unii (Smékalová, 2014).

Nyní dochází na popud MŠMT k tzv. institucionalizaci podpůrných pozic. Cílem je zajistit, aby na péči školních psychologů a školních speciálních pedagogů dosáhlo co největší množství studujících, tedy aby tyto školní specialisté pracovali minimálně na částečný úvazek ve všech základních školách (MŠMT, 2022a). MŠMT si od modelu slibuje zvýšení ekonomické a profesní stability těchto pozic, což by mohlo přispět i k větší atraktivitě zaměstnání (MŠMT, 2022b). V současné době je model financován ze šablon OP JAK

(Operační program Jan Amos Komenský). Od začátku roku 2025 by měl být chod modelu pokrýván penězi ze státního rozpočtu. Model je rozdělen do 3 kategorií – postupuje se podle počtu studujících (MŠMT, 2022a):

- Pokud má škola 180 a více studujících – vzniká nárok na financování vlastního školního psychologa a školního speciálního pedagoga (jsou zaměstnání školou). Jestliže je studujících 180 až 299, jedná se o úvazek 0,5. Úvazek může dle počtu dětí narůst až do výše 2,5, což odpovídá škole s 1 000 a více studujícími.
- Pokud má škola 20 až 179 studujících – vzniká nárok na financování tzv. sdíleného školního psychologa a školního speciálního pedagoga (oficiálně se jedná o zaměstnance pedagogicko-psychologické poradny). Jestliže je studujících 20 až 99, škola může mít psychologa s úvazkem 0,2; pokud 100 až 179, úvazek může být 0,4.
- Pokud má škola 19 a méně studujících – nemá nárok na financování zmíněných dvou pozic.

1.3 Náplň práce školních psychologů

Činností, které mohou školní psychologové vykonávat, existuje nepřehledné množství. Panuje ovšem shoda na tom, že mezi jejich 3 hlavní úkoly patří diagnostika, konzultace a intervence (Merrell et al., 2022). Součástí intervence může být i prevence. Ta bývá pojímána jako nástroj k předcházení problémům, asi nejčastěji je však uplatňována ve chvíli, kdy už lze zaznamenat nějaký problém, ale ještě nepřerostl do klinicky významné míry (Merrell et al., 2022).

Jak už bylo popsáno v kapitole o definici školní psychologie, náplň práce školních psychologů je věnováno i několik ze 14 tezí definice školní psychologie ISPA. Přesněji jde o body 5–8 a 11. Bod 5 pojednává o diagnostice. Posuzují se tyto oblasti: akademická, sociální, psychologická, neuropsychologická, jazyková a profesní orientace. Lze využít více metod, např. analýzu produktů činnosti, pozorování, rozhovor, screening a testování. V rámci diagnostiky se popisuje aktuální stav člověka (konkrétně např. intelekt, psychomotorické schopnosti, míra adaptivity, osobnost – emoční reaktivita, temperament, ale i hodnoty), zjišťují se příčiny vzniku poruch, plánuje a hodnotí se postup péče, implementují se opatření zabraňující zhoršování stavu (Oakland & Cunningham, 1997). Bod 6 se týká intervence. Jejím hlavním cílem je podpořit vývoj v oblastech zmíněných v souvislosti s diagnostikou. Intervence může probíhat přímo – individuálně nebo

skupinově, ale i nepřímo – skrze učitele, vedení a jiné pedagogické pracovníky či další odborníky nebo rodiče a jiné členy rodiny. Školní psycholog navíc může fungovat jako spojovací článek mezi mimoškolními institucemi. Metody jsou opět různé, u přímých intervencí lze využít poradenství, terapeutickou péči, vyučování nebo doučování; u nepřímých intervencí plánování a zpětnou vazbu k programům, odbornou přípravu (před i během toho, co zprostředkovatel poskytuje péči), supervizi, konzultaci, spolupráci, výzkum a evaluaci. Intervence zahrnuje prevenci primární (snaha zamezit vzniku problémů), sekundární (snaha zmírnit zachycené problémy) a terciální (snaha stabilizovat stávající poruchy a zprostředkovat péči těm, u kterých lze rozvoj poruchy očekávat) (Oakland, & Cunningham, 1997). Bod 7 vychází z toho předešlého a rozvádí téma nepřímých intervencí, specificky konzultací. Kromě výše zmíněných osob mohou být konzultace poskytovány i vedoucím představitelům komunity (např. náboženským), vládním úředníkům působícím na různých úrovních, od místní po mezinárodní, a studujícím. Vybrané osoby pak se školním psychologem pracují jako členové jednoho týmu. Školní psycholog je edukuje v oblasti psychologie a vzdělávání a zajišťuje, aby s nabytými informacemi správně nakládali. Tento proces by měl směřovat k podpoře růstu a vývoje příjemců péče. Prostřednictvím konzultací se také formuje vlídné prostředí pro práci i studium (Oakland, & Cunningham, 1997).

Teze 8 a 11 se netýkají hlavních činností školních psychologů. Bod 8 vysvětluje služby organizačního charakteru a služby orientované na vývoj programů. Opět je zde rozvinut bod číslo 6. Školní psycholog se může podílet na zlepšování koordinace, správě, přípravě a hodnocení (třeba kurikula a výuky) služeb v institucích, které poskytují péči dětem různého věku (Oakland, & Cunningham, 1997). V neposlední řadě platí, že by školní psycholog měl být nejen schopen orientace ve výzkumu a teorii, ale sám by se v těchto oblastech měl angažovat, např. prostřednictvím publikování odborných textů. Tomuto úkolu je zasvěcen bod 11 (Oakland, & Cunningham, 1997).

Výzkumnou činností školních psychologů v České republice se před několika lety zabýval Jiří Mareš. Konstatoval, že výzkum realizuje několik odborníků z Národního ústavu pro vzdělávání, oboru ale chybí samostatné výzkumné centrum. Tuto roli částečně supluje školní psychologové působící na vysokých školách jako vyučující. Teoreticky by na výzkum měli mít větší kapacitu než odborníci z terénu, ale v praxi produkují spíše izolované studie. Bylo by vhodné jejich činnost sladit – zažádat o udělení grantu nebo participovat na mezinárodních projektech (Mareš, 2016). Největší přisun výzkumů u nás zajišťují osoby

připravující se na vykonávání profese (v pregraduální nebo postgraduální přípravě), které píšou své kvalifikační práce. Pokrývají jen vybrané otázky: charakteristiky školních psychologů, jejich profese a vztahů; klima školy (Mareš, 2016). Naopak „ponechávají stranou další zajímavá výzkumná témata, např. kognitivní procesy, osobnost žáků a učitelů, hodnocení a diagnostiku, metodologii výzkumů ve školní psychologii, poradenské služby či vzdělávání učitelů v psychologii“ (Mareš, 2016, pp. 12–13). Podle Mareše (2016) se na výzkumu nejméně podílejí psychologové pracující v terénu. Zde je návrh několika činností, kterými by se mohli zabývat (Štech, 2015, in Mareš, 2016):

- Nepřímá výzkumná činnost pro účely školy – zprostředkovává kolegům odborný náhled na probíhající jevy.
- Nepřímá výzkumná činnost pro účely veřejnosti – pomáhá výzkumníkům tím, že jim poskytuje vlastní data a usnadňuje přístup k novým (zajišťuje vstup do terénu, asistuje při sběru dat).
- Přímá výzkumná činnost pro účely školy – vede si záznamy o dění ve škole (a analyzuje ho (monitoruje změny v čase; vyhodnocuje vlastní práci a funkční či nefunkční aspekty školy).
- Přímá výzkumná činnost pro účely veřejnosti – sám zpracovává případové studie nebo je součástí profesionálního týmu výzkumníků (většinou navázaného na univerzitu) a podílí se na všech fázích výzkumu včetně vyhodnocování výsledků.

Osoby připravující se na profesi by v rámci studia mohly využít například případové studie, osobám vykonávajícím profesi by mohla posloužit výzkumně ověřená doporučení. Školní psychologii jako vědnímu oboru výzkum odhalí oblasti, na něž je třeba cílit. Výzkumné poznatky navíc kultivují samotné školství (Mareš, 2016).

Oakland a Brue (1996) poskytují k náplni práce školního psychologa přehledné shrnutí, činnosti rozdělují na přímé a nepřímé:

Obecně se dá říct, že přímé služby školních psychologů zahrnují individuální, školní a profesní poradenství, dále intervence opírající se o školní kurikulum. Běžně uváděné nepřímé služby zahrnují diagnostiku a hodnocení, poradenství pro učitele a rodiče, doporučení a rozhodování týkající se zařazení dítěte do speciálně pedagogické péče. Služby školních psychologů se ve všech zkoumaných zemích

týkají jak běžných, tak speciálně pedagogických potřeb, lišících se různým stupněm. (pp. 26–27)

NASP (n. d.) si také klade otázku, co dělá školní psycholog. Vyjmenovává specifické činnosti, jež lze zařadit do 6 kategorií: zvyšování školní úspěšnosti, podporování žádoucího chování a duševního zdraví, podporování studujících s různými potřebami, vytváření bezpečného a pozitivního školního prostředí, posilování vztahů mezi rodinou a školou, zdokonalování celoškolní evaluace a schopnosti sledovat pokrok jednotlivých studentů v oblasti akademických výsledků a chování.

Z československého prostředí je pohledu Merrella a jeho spolupracujících na hlavní činnosti školních psychologů nejbližší pravděpodobně Gajdošová (1998), která je dělí na preventivní, identifikačně-diagnostické a intervenční:

- preventivní aktivity – školní psycholog nastavuje podmínky, které zabraňují vzniku potíží v podsystémech instituce;
- identifikačně-diagnostické aktivity – školní psycholog poznává jednotlivé podsystémy instituce a určuje, jaké z nich lze považovat za funkční a nefunkční;
- intervenční aktivity – u nefunkčních podsystémů se školní psycholog snaží iniciovat změnu.

Pokud bychom tyto činnosti považovali za primární, sekundárními by byly informační, orientační, expertizní a administrativní úkoly nebo také aktivity týkající se výzkumu (Gajdošová, 2015).

Výčet činností školních psychologů lze dohledat i v přílohách vyhlášky č. 72/2005 Sb. a publikace Úvod do školní psychologie. Dokumenty se podobají konceptu Merrella a kolegů nebo Gajdošové, jelikož také zmiňují diagnostiku, konzultace či poradenství a intervence. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, člení úlohy školních psychologů do 3 sekcí:

- diagnostická a depistážní práce;
- konzultační, poradenská a intervenční práce;
- metodická a vzdělávací práce.

Štěch a Zapletalová (2013) v Úvodu do školní psychologie tento model rozšiřují. Dávají k dispozici dva dokumenty, jeden z nich se týká práce se studujícími a druhý práce s okolím studujících (zákonní zástupci, pedagogičtí pracovníci a další, kteří mají na studující vliv).

Oba věnují značnou část prostoru popisu přípravy na jednotlivé aktivity. Při práci se studujícími se podle autorů uplatňují zejména první dva okruhy činností: diagnostika a depistáž; konzultace, poradenství a intervence. Školní psychologové navíc organizují a realizují výjezdy školy, a pokud působí na střední nebo vysoké škole, pomáhají s přijímacím řízením. Práce s okolím obnáší druhý a třetí okruh činností: konzultaci, poradenství, intervenci; metodické a vzdělávací aktivity. Dále školní psychologové komunikují se školním týmem (účastní se porad pedagogického sboru, mohou mít na starost provoz školního poradenského pracoviště, intenzivně spolupracují s metodikem prevence) i mimoškolními institucemi (školní poradenská zařízení, klinická pracoviště aj.), aktivně rozšiřují své kompetence a uvnitř i navenek školy informují o své práci. V obou dokumentech je uvedeno, že se kromě hlavních okruhů činností starají o administrativu a dokumentaci.

Ehly a Northup (2005) uvažují nad tím, jak vypadá běžný pracovní den školního psychologa. Poznávají, že se to odvíjí od regionu a aktuálních potřeb. Náplň práce se ale podle nich věnuje převážně 6 oblastem:

- Konzultace – zahrnuje edukaci o vývojové psychologii a vlivu vývojových zákonitostí na učení a chování; pomoc rodičům, učitelům a vedení se samotným řešením problémů spojených s učením a chováním; podporu vztahů mezi vyučujícími, rodiči a mimoškolními institucemi.
- Diagnostika – lze mapovat školní dovednosti a s nimi případně spjaté speciální potřeby, chování, osobnost a emoční vývoj nebo sociální dovednosti.
- Intervence a prevence – sem patří přímá práce s dítětem a rodinou (např. formou poradenství), poskytování krizové intervence, mediace třídních konfliktů, rozvíjení vyučujících v konkrétních technikách – trénink sociálních dovedností, management chování apod., realizace preventivních programů s tematikou duševního zdraví.
- Vzdělávání – obnáší pořádání workshopů (zejména pro zaměstnance školy) o výukových a učebních strategiích, managementu třídy, jednání v krizových situacích, práci s jedinci s handicapem nebo nadáním, problematice adiktologie apod.
- Výzkum – školní psycholog by se měl podílet na výzkumu, ale také být schopen poradit v otázkách metodologie; hodnotí programy realizované školou (včetně těch, které jsou financovány z projektů).

- Zdravotní péče – psycholog se ve škole snaží vytvářet prostředí prospěšné pro duševní zdraví; spolupracuje s odborníky, aby dětem zajistil adekvátní psychologickou péči; pokud je to potřeba, usiluje společně s rodinou o provázanost poskytovaných služeb.

Pokud bychom měli sestavit žebříček nejčastěji vykonávaných činností, první dvě pozice by obsadilo řešení problémů výchovného rázu a záležitostí týkajících se učení, jejichž frekvence je podobná (Štěch a Zapletalová, 2013). Za problémy výchovného rázu lze považovat násilné projevy (agrese, šikana), nekázeň nebo užívání návykových látek. Mohou se začít projevovat razantním oslabením výkonu, záškoláctvím, pozorovatelným napětím. Vyžadují okamžitý zásah – někdy je na místě krizová intervence (Štěch a Zapletalová, 2013). Školní psycholog se věnuje i studujícím, které omezují nějaké překážky v učení. Pracuje jak s dětmi se specifickými poruchami učení⁶, tak s těmi bez diagnózy. Pokud jde o dítě se SPU, může provádět diagnostiku (ačkoli oficiální stanovení diagnózy je v kompetenci pedagogicko-psychologické poradny), reedukaci a konzultovat s rodiči a vyučujícími. Jestliže je dítě bez diagnózy, může testovat studijní předpoklady, motivaci a příčiny neprospívání nebo pomáhat s volbou učebních stylů a strategií učení (Štěch a Zapletalová, 2013). Třetí pozici pomyslného žebříčku by zabíralo řešení vztahové problematiky. Může jít o vztahy mezi studujícími, vyučujícími a rodiči, a to v jakékoli kombinaci (přičemž vždy alespoň 1 subjekt musí být navázán na školu – studující nebo vyučující) – pomáhá zlepšovat komunikaci, ale i řešit už vystupňované konflikty. Tyto mediace vyžadují oproti výše zmíněným intervencím delší časovou dotaci a větší kreativitu co do volby metod a postupů. Plní také roli průvodce studujících v oblasti partnerských vztahů nebo koordinátora inkluze (Štěch a Zapletalová, 2013). Čtvrtou pozici žebříčku by obsadily činnosti, které nejsou tak četné, zato vykonávané pravidelně. Jedná se o vzdělávací aktivity pro vyučující (případně rodiče a studující), preventivní programy, dotazníková šetření a komunikaci s mimoškolními institucemi (Štěch a Zapletalová, 2013).

Štěch (2001) realizoval dotazníkové šetření mezi členy AŠP, jehož se zúčastnilo 21 psychologů, a zabýval se v něm mimo jiné i kritickými oblastmi profese. Nejnáročnější činnosti nevyplývají z přímé práce s klienty, ale většinou je zapříčiňují různé zásahy okolí (Štěch a Zapletalová, 2013). První zátěžovou situací představuje výskyt jakékoli patologie v rodině. Spočívá například v tom, že zákonní zástupci popírají potíže dítěte a následně

⁶ Dále jen SPU.

zabraňují jejich řešení; mezi rodičem a dítětem panují spory; dění v rodině u dítěte spouští úzkostné nebo depresivní příznaky; v extrémních případech se dítě potýká se syndromem CAN⁷ (Štech, 2001; Štěch a Zapletalová, 2013). Druhá výrazná zátěž souvisí s nespolupracujícími kolegy – vyučujícími či vedením. Ti mohou doporučení psychologa ignorovat (např. nenavazovat na jeho práci), konat v rozporu s nimi (např. nerespektují soukromí studujících), případně činit kroky přímo proti němu (např. kritika, pomluvy) (Štech, 2001; Štěch a Zapletalová, 2013). Náročné mohou být i některé unikátní případy, u nichž se jedná o vážná onemocnění, suicidalitu nebo komplikované kauzy šikany (o to náročnější, pokud se po psychologovi vyžaduje její vyšetřování) (Štech, 2001; Štěch a Zapletalová, 2013).

1.3.1 Výzkumy náplně práce školních psychologů

Štech a Zapletalová (2013) připomínají, že standardní (doporučené) činnosti školních psychologů definuje vyhláška č. 72/2005 Sb. Podobně jako u jiných profesí však standard nemusí odpovídat reálnému stavu. Analogický pohled zastávají i Merrell et al. (2022), kteří rozlišují mezi ideálními a skutečnými rolemi školních psychologů. Zároveň podotýkají, že lze dlouhodobě pozorovat jistý nesoulad mezi tím, kolik času tito školní specialisté jednotlivým aktivitám věnují a kolik by jim věnovat chtěli.

Už v roce 1977 byly zveřejněny výsledky výzkumu z amerického prostředí, který si kladl za cíl zjistit, kolik času školní psychologové skutečně stráví jednotlivými činnostmi. Dotazovanými nebyli samotní školní psychologové, ale vedoucí programů speciálního vzdělávání a školní inspektoři. Nejvíce času podle nich školní psychologové věnovali testování – psychodiagnostice a testování školních dovedností (50 %), konzultacím s rodiči (25 %), individuálnímu nebo skupinovému poradenství (10 %) a školením nebo konzultacím se zaměstnanci školy (10 %). Část jejich agendy zaplnily aktivity spjaté s výukovou podporou (2 %). Nejméně času zbývalo na nápravu poruch učení a chování, screening předškoláků, výzkum a další, např. administrativní činnosti (žádná z položek nezabrala více než 1 % z celkové kapacity) (Hughes & Shofer, 1977).

Na přelomu tisíciletí byla provedena dvě výzkumná šetření mezi členy NASP. První šetření (Hosp & Reschly, 2002) se konalo v roce 1997. Výzkumný soubor čítal 1 056 respondentů. Ti měli za úkol určit, kolik hodin týdně věnují 5 druhům činností –

⁷ Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte.

článek počítá se 40hodinovou pracovní dobou, díky tomu lze údaje převést na procenta. Diagnostikou trávili 22,2 h (55,5 %), intervencí 7,6 h (19 %), konzultací zaměřenou na řešení problému 6,6 h (16,5 %), systémovými či organizačními konzultacemi 2,6 h (6,5 %) a výzkumem 1 h (2,5 %). Měli také odhadnout, kolik procent jejich času zaberou dohromady činnosti jako evaluace nebo schůzky s multioborovým týmem. Výsledky výzkumu ukazují na 60 %. Z šetření také vyplynulo, že by se chtěli více angažovat v intervencích a konzultacích orientovaných na řešení problému, ale také ve výzkumu (Hosp & Reschly, 2002).

Druhý z výzkumů (Bramlett et al., 2002) s podobným záměrem byl realizován v roce 1999. Výsledná data vznikla analýzou 370 dotazníků. Nejfrekventovanější činnost školních psychologů představovala diagnostika (46 %), daleko za ní se v odpovědích objevovala konzultace (16 %) a intervence (13 %). Méně než 10 % času psychologové dle vlastního posouzení trávili poradenstvím (8 %), supervizí (3 %), výzkumem (1 %) a školením rodičů (1 %) (Bramlett et al., 2002). Poradenství a školení rodičů se dá považovat za intervenční činnost. To by znamenalo, že intervencím v té době zasvětili 22 % pracovní doby (Bramlett et al., 2002, in Merrell et al., 2022).

Bahr et al. (2017) zkoumali výpovědi 175 školních psychologů ze 3 amerických států. Ti byli vyzváni seřadit vykonávané činnosti podle toho, kolik času jim skutečně věnují a kolik by byli ochotni jim věnovat v případě volby. Mezi prvními deseti činnostmi se objevily konzultace orientované na řešení problému, psaní zpráv, administrativní činnosti (kam patří i průběžné vedení záznamů), schůzky s dalšími psychology, školními intervenčními týmy, učiteli a rodiči, přezkoumávání záznamů o studentech, intervence zaměřené na péči o duševní zdraví a rozhovory. Konzultace orientované na řešení problému jsou jak nejčastěji vykonávanou, tak nejoblíbenější činností, a intervence zaměřené na duševní zdraví by si školní psychologové přáli provádět častěji. U všech ostatních činností by chtěli školní psychologové polevit.

Merrell et al. (2022) přezkoumávali řadu studií na toto téma a došli k závěru, že zatímco jiné typy aktivit se v praxi školních psychologů postupem času stávají častějšími, diagnostické činnosti zůstávají v jejich harmonogramech stálíci.

Starší výzkum z českého prostředí ukázal, že školní psychologové „vykonávají především poradenství pro děti, práci s rodiči a v menší míře skupinovou práci s dětmi“ (Lazarová & Ondruš, 2000, in Kavenská, 2011, p. 62). Zapletalová (2001, in Kavenská,

2011, p. 62) přinesla zjištění, že „nejvíce času věnuje školní psycholog práci s jednotlivými žáky. Psychologové s menším úvazkem se pak věnují převážně práci se školní třídou. Práci s učiteli nalezneme u psychologů, kteří pracují na škole delší dobu a/nebo na větší pracovní úvazek.“

Kavenská et al. (2012) se ve svém výzkumu, do něhož se zapojilo 31 osob z Moravskoslezského a Olomouckého kraje, také zabývali tím, kolik procent svého času školní psycholog věnuje jednotlivým subjektům na škole. Výrazně v popředí stála individuální práce s žáky (45 %). Srovnatelné množství času školní psychologové věnovali práci s vyučujícími (lehce přes 20 %) a skupinové práci se třídou (lehce pod 20 %). Nejméně, avšak nezanedbatelné množství času měli na práci s rodiči (15 %). Sestavili také velice podrobný výčet činností, které školní psychologové provádějí, a seřadili je dle toho, kolik odborníků se k nim přihlásilo. Některé výsledky byly pro autory méně překvapivé – např. že se respondenti hlásili k individuální práci se studujícími a vyučujícími v podobě konzultací, práci se třídou nebo poradám s kolegy ze školního poradenského pracoviště. Jiné se daly hůře predikovat – např. že se respondenti účastní školních výjezdů, pořádají přednášky pro rodiče, zastupují učitele ve výuce, vykonávají dozor na chodbě či v jídelně. Ve výsledcích se objevila i další spíše pedagogická funkce – zajišťování odpoledního programu (kroužek nebo klub); činnosti spojené s osvětou – podílení se na chodu webu školy a správa nástěnky; nabídka jiné formy kontaktu, než je tvář v tvář – provozování schránky důvěry, internetové poradenství; položka související s výjezdy školy – adaptační pobyty; koordinace preventivních programů; hodnocení školy.

V České republice vznikl i kvalitativní výzkum mapující náplň práce školních psychologů. Bartošová (2011) analyzovala rozhovory s pěti školními psychology a dozvěděla se, že jejich zakázky se nejčastěji týkají výchovných problémů nebo selhávání ve výuce. Z výzkumu je patrné, že se školní psychologové musí přizpůsobit cyklu školního roku. V září se konají seznamovací a adaptační kurzy, školní psycholog může rozhodnout o dodatečném odkladu školní docházky či podporovat děti přestupující z nižšího stupně školy na vyšší. Během podzimu nabízí kariérové poradenství. Konec kalendářního roku se považuje za vhodnou dobu pro diagnostiku školní třídy a jejího sociálního klimatu. V období kolem vysvědčení se zaměřuje pozornost na téma výchovných potíží a klasifikace. V únoru se psycholog podílí na zápisech budoucích prvňáků a později pro ně může realizovat zkušební hodiny. Školní psycholog participuje i na třídních schůzkách a každoročně pořádaných akcích. Existují i činnosti, které by školní psychologové dle vyhlášky č. 72/2005

Sb. dělat měli, ale vynechávají je, jelikož spadají do kompetencí jiného odborníka/instituce (diagnostika, preventivní programy, starost o inkludované studující) nebo na ně nezbyvá prostor. Určitý soubor činností by školní psycholog vykonávat nemusel, ale někdy se mu nevyhne. Patří sem používání prvků terapie a zastupování role speciálního pedagoga nebo vyučujícího.

1.3.2 Individuální práce se studujícími

Někteří odborníci vyjadřují pochybnosti o tom, zda škola představuje bezpečné místo pro individuální práci se studujícími (Štech & Zapletalová, 2013; Zapletalová, 2001). Zejména proto, že „škola je spojována s direktivitou, neosobností, povinnostmi, nařízeními a vnějšími sankcemi, u některých je dokonce synonymem úzkosti a stresu“ (Štech & Zapletalová, 2013, p. 164). Nelze však opomenout, že přes vybudování vztahu se školním psychologem může dítě získat určitou korektivní zkušenost. Faktory, které kvalitu vztahu ovlivňují, mohou být spojeny s osobností psychologa (sympatie, trpělivost, přístup k potížím studujících), dovednostmi psychologa (stanovování cílů společné práce, umění rozeznat hranice vlastních kompetencí, rozklíčovat skrytou zakázku), dodržováním pravidel (mlčenlivosti, smluvených termínů) i společným fungováním psychologa a dítěte (komunikace) (Štech & Zapletalová, 2013; Zapletalová, 2001). Aby psycholog na škole mohl studujícím poskytovat řádnou individuální péči, potřebuje mít k dispozici vlastní místnost, nad jejímž využíváním bude mít kontrolu pouze on. Měla by být na přiměřeně tichém místě a neměl by být problém si zde bez rizika odcizení ukládat vybavení i citlivé údaje (Štech & Zapletalová, 2013).

Zakázka na individuální péči o studujícího může vzejít z různých zdrojů: samotného dítěte, jeho rodičů, vyučujících, vrstevníků či jiné instituce. Školní psycholog nemusí čekat na zakázku a pozorováním může dojít k tomu, že studujícímu péči sám nabídne (Braun et al., 2014). Při oslovování žáků a žákyň školními psychology ale podle Štecha a Zapletalové (2013) hrozí stigmatizace. Autoři se domnívají, že strach ze stigmatizace může odeznít, když škola přijme péči psychologa jako běžnou záležitost, jejíž podmínky jsou všem známé.

Braun et al. (2014) témata studujících rozdělují na 4 typy, ačkoli je od sebe nelze striktně oddělit:

- Vzdělávací – řeší se studijní selhávání s různými příčinami (školní nezralost, intelektová úroveň, SPU, nevyhovující podmínky a způsoby učení), nízká motivace, brzké ukončení školní docházky, problematika nadání nebo volby povolání.

- **Výchovné** – patří sem nežádoucí chování v domácím nebo školním prostředí, nerespektování pravidel školy, ubližování okolí a ničení cizího majetku, lhaní, podvádění a krádeže, chození za školu, utíkání z domova, až jednání překračující zákonné meze. Pokud se tyto známky vyskytují dlouhodobě, opakovaně a jakékoli intervence jsou neúčinné, lze usuzovat na poruchu chování. Diagnostika je však v kompetenci klinického psychologa nebo psychiatra.
- **Osobní** – mohou se týkat vztahů (konfliktů), komplikací v rodinném soužití (např. rozvodu rodičů), ztráty blízké osoby nebo zvířete. Dále nespokojenosti s fyzickým zjevem nebo výkony, práce se strachem z neúspěchu a stresem, nejistotami v dalších oblastech (má osobnost, činy, sexualita). Do osobních problémů spadá i posttraumatická stresová porucha nebo látkové závislosti. Některá z výše uvedených témat lze klasifikovat jako krizi (od běžnějších – snášení konfliktu nebo kritiky, rozvodu; po ty závažnější – požití návykových látek, vyrovnávání se s život ohrožujícími událostmi).
- **Sociální** – patří sem témata spojená s rodinou (jejím obecným fungováním, otázkou separace, ale i již dříve zmiňovaného syndromu CAN), začleněním do kolektivu (dítě může být vyloučeno, vystaveno šikaně anebo součástí problematické skupiny) a jakoukoli odlišností (související s věkem a zralostí, akademickými předpoklady a výkony, sexuální orientací, handicapem, nápadným chováním, sociokulturním znevýhodněním, nepříznivým postavením v kolektivu). Psycholog se zajímá i o to, zda má dítě vybudovanou síť osob, na které se v případě nouze může obrátit.

Zastoupení jednotlivých témat se může lišit podle stupně vzdělávání (Štech & Zapletalová, 2013).

Gajdošová a Herényiová (2006, pp. 78–79) nechaly samotné studující zauvažovat nad tím, s čím jim školní psycholog pomáhá:

Školní psycholog je člověk, ke kterému jdu, když mám problémy v učení. Školní psycholog se stará o to, aby ve škole bylo dobré, přátelské klima a aby učitelé k nám měli přátelské a partnerské vztahy. Můžeme za ním přijít a cokoli mu povědět, najde si čas, aby mě vyslechl a poradil mi v trápení. Školní psycholog stojí za námi studenty – někdy i proti učitelům. Mohu ho požádat o radu, když se dlouho hněvám na svého kamaráda, a on mi poradí, jak dál. Jde mu o to, aby to ve škole bylo jiné, abychom se nebáli písemek a ráno se těšili do školy. Školní psycholog je ve škole proto, aby změnil vztahy mezi učiteli a studenty.

Určitý díl svého času věnuje psycholog také práci s hraničními žáky a žákyněmi. Jde o takové děti, jejichž rozumové schopnosti se pohybují mezi průměrem a podprůměrem; jejichž osobnost nebo chování oscilují mezi normou a patologií; děti s migračním pozadím, které se začínají učit český jazyk; osoby zatížené sociálním znevýhodněním; studující se SPU, jimž byl přiznán nižší stupeň podpůrných opatření (Štech & Zapletalová, 2013).

Už jsem zmiňovala, že je důležité umět rozlišovat mezi zjevnou a skrytou zakázkou. Právě témata spojená s učením mohou představovat tzv. zástupný problém, prostřednictvím kterého si dítě práci psychologa ověří a rozhodne se, zda se mu bude chtít svěřit i s dalšími (třeba i citlivějšími) tématy (Zapletalová, 2001).

Existují 3 základní formy individuální práce se studujícími: konzultace, vedení (to se ještě dělí podle časové náročnosti) a krizová intervence (Štech & Zapletalová, 2013). U konzultace není nutné zaměřovat se na nějaký problém. Může mít spíše rozvojový charakter – psycholog dítě obohacuje o informace z potřebných oblastí (Štech & Zapletalová, 2013). Během vedení je třeba nejprve rozpoznat problém (někdy je k tomu zapotřebí diagnostika), pak psycholog naplánuje a provede intervenci (lze zapojit i další osoby – vyučující nebo rodiče). V případě krátkodobějšího vedení je problém méně rozsáhlý a změny se dá dosáhnout jednoduše (př. dítě si osvojí nové strategie učení či komunikační techniky). V případě dlouhodobějšího vedení lze změnu očekávat v řádech měsíců nebo i let (Štech & Zapletalová, 2013). Při krizové intervenci musí psycholog jednat ihned. Zaměřuje se na přítomný okamžik, do minulosti nebo budoucnosti sahá jen v případě, že to povaha krizové situace vyžaduje. Snaží se o stabilizaci zasažené osoby, nalezení zdrojů. Umožňuje jí ventilovat emoce a porozumět tomu, co se stalo. Cílem je osobě navrátit kontrolu, proto jí psycholog pomáhá hledat taková řešení, která bude schopna uplatnit autonomně nebo za využití podpory blízkých (Flannery & Everly, 2000; Vodáčková, 2020). Důraz na samostatnost není kladen pouze u krizové intervence. U jakékoli individuální práce s dítětem by psycholog měl dávat pozor na vznik závislosti (Štech & Zapletalová, 2013).

Jak už bylo zmíněno, tito školní specialisté „provádějí diagnostické činnosti zaměřené na osobnostní a intelektové charakteristiky žáků, na poruchy chování a učení, výukové obtíže, na styly učení, na školní selhávání, na výchovné problémy a patologické jevy“ (Zapletalová, 2001, pp. 42–43). Merrell et al. (2022) varují před tím, aby se diagnostika stavěla pouze na číslech. Výsledky je nutno konfrontovat s širšími informacemi o dítěti (např. prostředí, v němž vyrůstá). Diagnostika by se neměla dělat samoučelně, ale měla by vést ke zlepšení různých oblastí života dítěte.

Zapletalová (2001) připomíná, že panují pochyby o tom, zdali má ve škole místo psychoterapie. Naznačuje však, že školní psycholog mnohdy nemá na výběr. Barcalová et al. (2021) uspořádaly ohniskovou skupinu se 14 odborníky, kteří se pohybují ve školství a zároveň poskytují psychoterapeutické služby, a ptaly se na jejich postoje k této oblasti. Jelikož se tito odborníci sami psychoterapii věnují, není překvapením, že se přikláněli spíše k jejímu využívání školními psychology. Argumentovali však pro i proti takové praxi. Výhodou je dostupnost této péče pro studující a příležitosti k depistáži pro psychology, možnost dlouhodobé spolupráce a sledování dítěte v různých vývojových stádiích, práce v přirozeném prostředí klienta a sledování účinnosti psychoterapie (provádět intervence nebo získávat zpětnou vazbu lze přes vyučující nebo třídu). Nevýhodou je, že psycholog bude vždy do jisté míry vázaný na systém školy (to může v klientovi vyvolávat obavy o to, kam se sdělené informace dostanou), role psychologa je obecně náročná a není výjimkou, že ji zastávají lidé s minimem zkušeností.

Volba formy individuální práce s dítětem i konkrétních přístupů, metod a technik závisí na několika faktorech: vzdělání psychologa, potřebách dítěte a typu školy (tedy i věkové kategorii, s níž psycholog pracuje) (Gajdošová, 1998; Zapletalová, 2001). Psychoterapeutické směry vhodné pro oblast školství jsou: psychoanalytická a psychodynamická psychoterapie, behaviorální a kognitivně-behaviorální terapie, Rogersovská psychoterapie, terapie hrou nebo racionálně-emoční terapie (Gajdošová, 1998).

Školnímu psychologovi se hodí ovládat techniky práce s tělem, jako jsou relaxace nebo hypnóza. Lze je využít intervenčně – ke zklidnění psychosomatických projevů dítěte, i preventivně – k podpoře péče o vlastní duševní zdraví u studujících. Propagátorem preventivního účinku zmiňovaných technik je J. Vymětal (Zapletalová, 2001).

Postup při individuální práci se studujícím lze shrnout do 3 kroků (Gajdošová, 1998):

- Mapování problému – psycholog zjišťuje, kdy vzniknul, s jakou frekvencí se objevuje, jaká řešení už byla vyzkoušena a jaký měla efekt, zdali má dítě ve svém okolí nějaké vzory. Tyto informace zjistí skrze rozhovor s vyučujícími a rodiči.
- Vyšetření a plánování intervence – psycholog se snaží odhalit příčiny problému, k tomu mohou posloužit diagnostické metody (jak klinické, tak testové). Přemýšlí nad tím, jakou intervenci zvolí. Je na místě poradit se s dalšími experty – poradenským psychologem, speciálním pedagogem, dětským psychiatrem.

- Vlastní intervence – nemusí mít podobu individuálního poradenství se studujícím, může spočívat třeba pouze v přesazení v rámci třídy. V případě volby první varianty si psycholog se studujícím nejprve domluví termín prvního setkání a cíle spolupráce. Poté se soustředí na vybudování vztahu. Vybírá konkrétní metodu nebo integruje více metod (př. metody je třeba systematická desenzibilizace). Zapojuje okolí klienta. Zhodnocuje efektivitu zvoleného postupu – pokud je účinný, pokračuje; pokud není, volí jinou metodu nebo celou intervenci. Práci ukončuje, pokud byly naplněny cíle a dostavilo se zlepšení. Radí se spolupráci ukončovat postupně a stav dítěte nadále sledovat prostřednictvím vyučujících a rodičů.

1.3.3 Práce se třídami

Palová a Šmahaj (2020) publikovali kvantitativní výzkum o práci školního psychologa se třídou. 73 školním psychologům působícím na základních školách předložili nestandardizovaný dotazník. Zjišťovali, co práci se třídou nejčastěji odstartuje. Z 38,26 % je to podnět třídního učitele, z 31,51 % vstupují do třídy na vlastní popud pravidelně, z 20,55 % se pro vstup rozhodnou sami na základě potřeby, z 9,59 % je motivem žádost ředitele. Pokud se porovnají odpovědi psychologů s polovičním a plným úvazkem, poměr důvodů vstupu do tříd se liší. Výzkumníci si jev vysvětlují tím, že psychologové s plným úvazkem mají třídy lépe zmapované a také disponují časem na preventivní aktivity.

Se třídou může školní psycholog pracovat ve třídnických hodinách, předmětech příbuzných jeho oboru (např. místo občanské výchovy), v rámci suplování, výjezdů (např. škola v přírodě, lyžařský kurz) nebo volnočasových aktivit. Nemusí s kolektivem pracovat přímo. Působit na něj může skrze třídního učitele, školní média nebo parlament (Braun et al., 2014).

Podle Štecha a Zapletalové (2013) bývá cílem návštěvy psychologa třídu o něčem informovat.

K běžným tématům patří například: techniky domácí přípravy na školní vyučování, hygiena učení, práce s trémou a úzkostí, pravidla pro soužití ve třídě, význam tolerance ve vztazích a příčiny netolerantního chování, obecné zákonitosti mezilidských vztahů, a to jak ve školním prostředí, tak mimo školu. (Štech & Zapletalová, 2013, p. 157)

Podobně i výše zmíněný výzkum ukazuje, že „mezi obvyklá témata při práci se třídami patří aktuální vztahové problémy nebo role a pravidla ve třídě“ (Palová & Šmahaj, 2020, p. 10). Probírají se i témata spojená s rizikovým chováním – adiktologie, poruchy příjmu potravy a sexuálně rizikové chování. Je vhodné si na tuto problematiku přizvat experty zvenčí (Štech & Zapletalová, 2013).

Některé jevy, s nimiž je potřeba pracovat, lze označovat za patologické (Braun et al, 2014). Patří mezi ně ztráta soudržnosti kolektivu, kterou je možné pozorovat jako rozštěpení třídy na menší skupinky. Ty mezi sebou nemusí bojovat, ale ani spolu navzájem nespolupracují. Dalším jevem je rebelství, které se projevuje vzpourou proti autoritám. Někdy dochází k posunu hodnot (třeba přítomností žáka s extremistickými tendencemi), který má za následek kastování třídy a ohrožení dětí, jež se něčím vymykají. Příkladem patologie školní třídy je také šikana (Braun et al., 2014).

Šikanování osoba je vystavována nepřátelskému jednání ze strany jednoho či více studentů (Olweus, 2013). Takovým jednáním se myslí nadávky, zesměšňování, užívání urážlivých přezdivek, pomlouvání, ignorování, vyčleňování z kolektivu a aktivit, fyzické útoky (od kopání po zamykání v místnosti) a další (Olweus, 2007, in Olweus, 2013). Setkáváme se se třemi podmínkami, které musí jednání splňovat, aby se dalo považovat za šikanu: záměrnost (někdy uváděno jako agresivita), opakovanost (děje se vícekrát za delší časové období) a nepoměr sil (osoba se nemůže bránit) (Janošová, 2016; Olweus, 2013). Mělo by se diferencovat mezi šikanou a škádlením (Kolář, 2011).

V některých situacích, často v návaznosti na nějaké změny, je třeba třídu mimořádně opečovat. Například pokud se rozroste o nového spolužáka nebo ji některý ze stávajících opustí, při spojování několika tříd nebo naopak rozdělování již zaběhlé třídy, úmrtí spolužáka, ale i po jakékoli intervenci (Braun et al., 2014).

Způsoby práce psychologa se třídou by se podle Brauna et al. (2014) daly obecně rozdělit na preventivní a intervenční. Prevence zahrnuje snahu o zkvalitnění fungování třídy, intervence řešení již vzniklých problémů. Intervence pochopitelně představuje větší výzvu – vyžaduje intenzivnější přípravu, po psychologovi se žádá rychlá náprava situace a její dosažení nelze zaručit. Jiné dělení používají Štech a Zapletalová (2013), kteří vycházejí z toho, zda se poradenský pracovník soustředí na všechny, nebo jen některé třídy. Pokud se zajímá o všechny, mluví o depistážní činnosti. Jestliže o vybrané, jedná se o „hloubkovou

diagnostickou nebo intervenční práci“ (Štech & Zapletalová, 2013, p. 158). Jak depistáž, tak diagnostika se podle autorů dají použít preventivně.

Konkrétních druhů vstupů do třídy Braun et al. (2014) vyjmenovávají 7 (jejich pořadí není náhodné, postupuje od nejsnazších druhů po nejnáročnější):

- Vedení třídy – zaměřuje se na komunikaci studujících mezi sebou i se vstupujícím pedagogickým pracovníkem, na její rozvinutí nebo podporu.
- Prožitková hodina – studující si vyzkouší nějakou techniku, která má obohacující potenciál, může např. kladně ovlivnit jejich hodnoty nebo prožívání.
- Tematika – pomocí diskuse nad vytyčeným tématem s různě smýšlejícími lidmi mohou studující upevnit své vlastní názory a postoje.
- Návčivky – jde o získávání dovedností pro život (komunikace, asertivita, relaxace) praktickým způsobem.
- Intervence – obnáší působení na jednotlivé žáky takovým způsobem, aby se docílilo pozitivní změny klimatu třídy. Psycholog třídě pomáhá nalézt problém, osvojit si strategie řešení a zabránit jeho opakování.
- Krizová intervence⁸ – ta je na místě, pokud dojde ke krizové situaci vázané na třídu anebo třeba k živelní pohromě. K poskytování KI je zapotřebí projít akreditovaným kurzem. Jak už bylo řečeno v předchozí kapitole, pro KI je typická bezprostřednost péče a soustředěnost na přítomný okamžik. Intervence by neměla být zatěžující svou zdlouhavostí a intervent má volit direktivnější přístup než běžně.
- Supervize školní třídy – pedagogický pracovník, který se třídou pravidelně přichází do styku, se s psychologem může domluvit na návštěvě třídy za účelem zkonzultování svých postupů.

Kromě zmíněných sedmi druhů činností práce se třídou zahrnuje i diagnostiku, výjezdové aktivity nebo součinnost při managementu školní třídy (Braun et al., 2014). Centrem pozornosti při diagnostice třídy jsou vztahy a klima. Mezi užívané metody se řadí standardizované dotazníky, rozhovor, pozorování nebo hry s psychologickým obsahem (Braun et al., 2014). Do kategorie výjezdových aktivit spadají adaptační kurzy, lyžařské výcviky nebo například i přespání ve škole (Braun et al., 2014). Pakosta (2003, p. 144) vnímá adaptační kurz jako „nástroj tvorby příznivého školního klimatu“. Nastiňuje, jak může vypadat program – hlavní náplní jsou hry, které doplňují přednášky a diskuse; cílí na trénink

⁸ Dále jen KI.

komunikace, paměti, exekutivních funkcí a jemné i hrubé motoriky, také působí preventivně směrem k rizikovému chování. Managementem třídy rozumíme kroky vyučujících vedoucí ke sjednání pořádku, zapojení studujících a jejich spolupráci, ale také pomoc s udržováním pozitivních vztahů (Braun et al., 2014; Emmer & Stough, 2010). Psycholog si všímá vztahové dynamiky a informuje vyučující, případně i sám zasahuje (Braun et al., 2014).

Palová a Šmahaj (2020) uvádějí procentuální zastoupení jednotlivých druhů aktivit v práci školního psychologa. 90,41 % respondentů provádí diagnostiku třídních vztahů; 82,19 % realizuje prožitkové hodiny; 68,49 % intervnuje; 68,49 % se věnuje prevenci; 45,21 % realizuje adaptační kurzy a 36,99 % nácviky; 35,62 % provádí KI; 35,62 % vede třídnické hodiny; 24,66 % provádí jinou než vztahovou diagnostiku; 23,29 % se třídami jezdí na výlety a 9,59 % pomáhá s vedením třídy.

Součástí výzkumu Palové a Šmahaje (2020) byly i otázky týkající se sebehodnocení. Psychologové sami sebe vnímají jako nejzdatnější v oblasti reflektování aktivit se třídou a registrování skupinové dynamiky, zatímco nejhůře hodnotí své kompetence pro práci, schopnost motivovat neaktivní děti a úroveň své nervozity. Popisují podmínky, kterými si práci sami komplikují – nedostatečné zkušenosti, neznalost potřebných metod a technik, chybějící finance na vzdělávání, špatný time management, přehnaná očekávání, nejistota, nízká autorita, hluk nebo nemotivovaní studující. Bránit jim mohou i podmínky nastavené školou či jinými subjekty.

1.3.4 Práce s rodinou

Školní psycholog přichází s rodiči do kontaktu nepřímo, když je informuje o svých službách a pravidlech jejich fungování. Je třeba zmínit, že využívání těchto služeb je pro rodiče dobrovolné. Přímá práce zahrnuje informační, poradenské a konzultační činnosti (Štech & Zapletalová, 2013; Zapletalová, 2001).

„Dítě vnímáme jako součást rodinného systému a potíže, které má, jsou odrazem tohoto systému. To znamená, že ve většině případů je efektivnější práce s celým rodinným systémem, pokud očekáváme nějakou pozitivní změnu v jeho chování či prožívání“ (Dědičová, 2019, para. 3). Ne vždy je nutné pracovat s rodinným systémem. Výjimku představuje situace, kdy se selhávání rodinného systému považuje za zásadní příčinu problémů dítěte. V některých případech stačí spolupráce pouze některého z členů rodiny. Vždy je ale nutné mapovat kvalitu rodinného zázemí (Štech & Zapletalová, 2013).

Psycholog také může rodičům nabídnout, aby přihlíželi jeho práci s dítětem (Kucharská & Hönigová, 2010).

Při diagnostice rodiny se pozornost školního psychologa soustředí kromě rodinného prostředí především na vztahovou dynamiku a výchovné styly (Gajdošová, 2015). Školní psycholog může podle Gajdošové (2015) domácnosti navštěvovat a od jednotlivých členů rodiny získávat informace o chování a pozici dítěte v rodině, o tom, jak se rodina vztahuje ke škole a jaká uvnitř rodiny panuje atmosféra. Je třeba dodat, že autorka vychází ze zahraniční literatury.

O práci s rodinou může zažádat studující, člen rodiny, vyučující nebo instituce – OSPOD či lékař (Braun et al., 2014; Štech & Zapletalová, 2013). Zakázky rodičů se zpravidla týkají vzdělávání nebo chování dětí. Velmi často nějak souvisejí se školními výkony (domácí přípravou, přístupem vyučujících, speciálními potřebami) anebo fungováním dítěte v kolektivu a prostředí školy. Za obzvláště náročná lze pokládat témata spojená s delikvencí. Rodiče mohou požadovat pomoc se zlepšením komunikace se školou a s adaptací na výrazné změny ve školní docházce dítěte. Řeší také vztahové potíže v rodině (Štech & Zapletalová, 2013).

Kim et al. (2020) se zabývají tím, jaké překážky rodičům brání v součinnosti se školou při depistáži a diagnostice dětí. Mohou pro to mít logické důvody nebo jim brání přesvědčení. Mezi logické důvody patří nepřehledná komunikace se školou, strach z úniku citlivých informací, kulturní nebo jazykové rozdíly a nedostatek času nebo finančních prostředků. Přesvědčení bývají spojená se stigmaty okolo duševních onemocnění, jejich diagnostiky a léčby, s pocitem nepřijetí školou nebo s mocenskou nerovnováhou.

Při práci s rodiči se pochopitelně používá pozorování a rozhovor (Štech & Zapletalová, 2013). Psycholog si všímá vzájemných interakcí mezi členy rodiny a závěry pozorování porovnává se sděleními účastníků sezení. Všímá si i chování klientů mimo poradenskou místnost (Štech & Zapletalová, 2013). Rozhovor má také svá pravidla. Braun et al. (2014) ho rozděluje do 4 fází:

- Popis problému – psycholog by měl usilovat o objektivní popis nežádoucího chování dítěte;
- Interpretace – psycholog se s rodiči zamýšlí nad tím, co dítě k danému chování vede;

- Hledání řešení – společně se pokoušejí nastítnit budoucí vývoj situace a psycholog navrhuje možná řešení (klíčová je otevřenost);
- Shrnutí – psycholog zopakuje výstupy schůzky a úkoly jednotlivých aktérů.

Důležité je klientům naslouchat, neskákat do řeči, nehodnotit, nebagatelizovat, pomocí přiléhavých otázek ukazovat novou perspektivu a zároveň se vyhnout dotazům „proč“ (Štech & Zapletalová, 2013).

Využívá se metod pro práci s konflikty – mediace nebo facilitace (Braun et al., 2014). Mediace se považuje za vyjednávací proces, jejím cílem je dojít k řešení, zatímco facilitace spočívá ve spolupráci, směřuje k oboustrannému porozumění a hledání cest k dosažení společných zájmů (U.S. Institute for Environmental Conflict Resolution, n. d., in Fritz, 2014). Roli mediátora nebo facilitátora plní nezávislá osoba (Kucharská a Höningová, 2010). Mediace na rozdíl od facilitace nezahrnuje větší počet osob a zakončuje se smlouvou (Sefton, 2009, in Fritz, 2014; U.S. Institute for Environmental Conflict Resolution, n. d., in Fritz, 2014). K jejímu používání je zapotřebí výcviku. Ve škole se častěji uplatňuje facilitace. Této metody se využívá při řešení konfliktů rodičů s dětmi nebo vyučujícími (Braun et al., 2014).

Smlouvy s rodiči Kucharská a Höningová (2010) řadí mezi méně tradiční způsoby práce s rodiči. Braun et al. (2014) ale píšou, že se smlouvy využívaly už v době, kdy obor školní psychologie v ČR teprve začínal. Obecně smlouvy pomáhají ujasnit si, jaké kroky se očekávají od jednotlivých stran: rodiče, škola (vyučující, případně vedení školy), žák (Braun et al., 2014; Kucharská & Höningová, 2010). Výhodou je, že uzavřením smlouvy se dohoda stává závaznější; je možné se k ní vrátit; lze si pravidelně ověřovat plnění závazků; rodinu vede k vyšší organizovanosti a zodpovědnosti; rodiče a škola mají možnost sladit přístupy a zkvalitnit vzájemnou komunikaci. Doporučuje se stanovit termín vyhodnocení (Kucharská & Höningová, 2010).

Při problematice rozvodů se uplatňují programy STEP nebo biblioterapie (Gajdošová, 2015). Zkratka STEP znamená Systematický trénink efektivního rodičovství. Jedná se o vzdělávací program sestávající z 9 lekcí. Jeho cílem je vybavit rodiče znalostmi a dovednostmi (např. naslouchání, řešení konfliktů s dětmi, povzbuzování, metoda logických důsledků) potřebnými k výchově zodpovědných dětí a zároveň posílit jejich sebevědomí a spokojenost v rodičovské roli (Dinkmeyer & McKay, 1975). Biblioterapie spočívá v nabízení adekvátní odborné literatury se vztahovou tematikou (Gajdošová, 2015).

S rodiči se dá pracovat i skupinově. Skupinová práce může mít formu realizace přednášek o relevantních tématech, svépomocných skupin pro rodiče dětí s podobnými potížemi či speciálními potřebami, výcviků v sociálních dovednostech, ve zvládání konfliktů nebo náročných životních situací (Braun et al., 2014; Gajdošová, 2015; Kucharská a Hönigová, 2010). Rodiče se mohou účastnit reedukačních skupin nebo komunikačního kruhu, ve kterém žáci debatují o životních hodnotách. Psycholog se podílí na otevřených dnech pro rodiče nebo rodiče s dětmi, s rodinami se vídá na dalších akcích školy, a dokonce nabízí setkání pro rodiče budoucích žáků (Gajdošová, 2015; Kucharská a Hönigová, 2010).

Někteří autoři se zamýšlejí nad tím, jaké jsou úkoly školního psychologa ve vztahu k rodičům. Podle Gajdošové (2015) mají školní specialisté pečovat o vztahy mezi rodiči a vyučujícími a motivovat rodiče ke spolupráci se školou. Christensonová (1995) zdůrazňuje tyto 3 body:

- Informace – vysvětlovat, že rodiče mohou napomáhat dětem k úspěchu ve škole a rozvoji, a popisovat jak;
- Zdroje – upozorňovat na dostupné zdroje, kterými mohou ovlivňovat školní výsledky dětí (čas, energie, znalosti, dovednosti);
- Podpora a konzultace – poskytovat rodičům a vyučujícím podporu a konzultace při zapojení do vzdělávacího života dětí.

1.3.5 Práce s vyučujícími

Předmětem práce s vyučujícími bývají témata spojená s učením žáků – konkrétně studijní selhávání, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo problematika hodnocení (Braun et al., 2014; Štech & Zapletalová, 2013). Zakázky se mohou týkat i volby povolání u žáků (Gajdošová, 2015). Dále témat spojených s chováním žáků – nastavování pravidel a jejich vymáhání, nekázeň ve třídě, rizikové chování (Braun et al., 2014; Štech & Zapletalová, 2013). Školní psycholog může učiteli (zejména třídnímu) pomáhat mapovat a pečovat o vztahy ve třídě (Zapletalová, 2001). Některé otázky, se kterými vyučující za psychologem přichází, se týkají více jich samotných než studujících – např. jak číst odborné zprávy, jak si poradit s nespolupracujícím rodičem, jak začít (např. v roli třídního učitele) (Braun et al., 2014; Štech & Zapletalová, 2013). Podle Gajdošové (2015) je kooperace školního psychologa a vyučujících důležitá mimo jiné z toho důvodu, aby se do fungování školy zavedly humanistické principy.

Suchardová (2009) na mostecké základní škole realizovala kvalitativní výzkum zkoumající vytváření důvěry mezi začínajícím školním psychologem a vyučujícími. Rozhovory ukázaly, jak mohou vypadat očekávání ze strany pedagogického sboru. Vyučující dané školy považovali za zásadní, aby byl psycholog agilní, chtěl spolupracovat a spolupracoval s učiteli, aby si na ně v případě potřeby udělal čas, aby byl nezaujatý, považoval učitele za sobě rovné, nepřekračoval hranice svých kompetencí a nevynášel citlivé informace.

Štech se Zapletalovou (2013) a Braun et al. (2014) se shodují v tom, že nejčastějším způsobem práce školního psychologa s vyučujícími je konzultace. Braun et al. (2014) udávají příklad průběhu konzultace (pro zjednodušení lze rozdělit do 3 bodů):

- Situace – psycholog vyučujícího vyzve k popisu toho, co se stalo a jak se cítil;
- Chování žáka – psycholog vyučujícího podněcuje k zamyšlení nad tím, co žáka k chování vedlo, jaké podmínky mu nežádoucí chování umožnily, jaké chování je pro žáka typické a jak chování ovlivnila třída;
- Řešení – psycholog se ptá, jaké důsledky mělo chování žáka, zda mohl vyučující reagovat jinak, jestli se chování opakovalo a zda může někdo s žákem pomoci.

V oblasti konzultací lze rozlišovat minimálně dva přístupy: collaborative problem-solving a consultee centred consultation. Ačkoli se od sebe tyto přístupy výrazně liší, jejich použití se vzájemně nevyklučuje (Duncan, 2004). U collaborative problem-solving konzultant (psycholog) vystupuje v expertní pozici – nabízí řešení, hledá zdroje, zajišťuje další psychologické služby. U consultee centred consultation konzultant sice může přinést vlastní návrhy, ale především pomáhá konzultujícímu (vyučujícímu) více se zorientovat v situaci klienta (studujícího nebo třídy) – přesněji pochopit, jaké faktory situaci klienta ovlivňují, a do hloubky reflektovat dosavadní přístup konzultujícího k případu. Touto cestou může konzultující na případ nahlédnout z jiné perspektivy a objevit nové způsoby jeho řešení (Duncan, 2004).

Štech a Zapletalová (2013, p. 134) ve své publikaci uvádějí, že „pokud psycholog učiteli poskytuje konzultační podporu kvalitně, pak obvykle přerůstá v jeho metodickou podporu“. Autoři ještě diferencují mezi slovy podpora a vedení. Metodické vedení je jakýsi vyšší stupeň podpory. Metodická podpora se týká např. tvorby ŠVP⁹ (se zaměřením na děti

⁹ Zkratka pro školní vzdělávací program.

se speciálními potřebami), IVP¹⁰, integrace studujících nebo kariérového poradenství (Štech & Zapletalová, 2013; Zapletalová, 2001).

Další část práce tvoří diagnostika, a to jak práce jednotlivých učitelů, tak sociálního klimatu pedagogického sboru (Braun et al., 2014; Štech & Zapletalová, 2013; Urbánek & Chvál, 2012). K těmto účelům slouží například dotazník Klima učitelského sboru (KUS), o jehož vznik se zasloužili Petr Urbánek a Martin Chvál, a který se opírá o zahraniční OCDQ-RS¹¹ (Braun et al., 2014; Urbánek & Chvál, 2012). Diagnostika práce vyučujícího by se dala rozdělit na reflexi (diagnostiku provádí psycholog) a sebereflexi (diagnostiku provádí vyučující, rolí psychologa je naučit ho autodiagnostické postupy a rozebrat s ním výsledky) (Braun et al., 2014; Štech & Zapletalová, 2013). Psycholog může vyučujícího pomocí otázek vést ke zhodnocení vyučovací hodiny a reagovat vlastními připomínkami, anebo rozbor vyučovací hodiny provede sám (Štech & Zapletalová, 2013). Podle Zapletalové (2001) je rozbor vhodný například u vyučujících, kteří o úspěch třídy usilují nadměrnou direktivitou, strašením a zúzkostňováním. Při rozboru vyučovací hodiny by si měl psycholog všimnout, zda učitel výuku přizpůsobuje potřebám jednotlivých žáků a jestli rozpozná třídní klima. Pokud je pro vyučujícího náročné zpětnou vazbu od psychologa přijmout, může ji doplnit o data sesbíraná od studujících nebo rodičů (např. pomocí dotazníků) (Štech & Zapletalová, 2013). „Pod pojmem sebereflexe učitele (pod zorným úhlem autodiagnostiky) rozumíme řízenou, hodnotící reflexi v procesu komunikace, výuky a hodnocení žáků, která probíhá na základě interpretace záznamů o vlastní vyučovací činnosti (video, audio, písemná dokumentace) a autodiagnostických údajů, a to s cílem zvýšit vlastní profesní kompetence“ (Hrabal & Pavelková, 2010, p. 14). Braun et al. (2014) autodiagnostiku společně se sledováním úrovně pracovního stresu a strategií pro jeho zvládnutí řadí pod autoevaluaci.

Autodiagnostika společně s dalším vzděláváním pedagogů jsou hlavními pilíři zvyšování profesionality pedagogického sboru (Braun et al., 2014). Školní psycholog může vyučující v tomto směru edukovat o diagnózách, aby byli například schopni rozlišit záměrnou provokaci od příznaků poruchy a uměli adekvátně reagovat (Braun et al., 2014). Psycholog může pro vyučující na půdě školy organizovat workshopy (Braun et al., 2014; Zapletalová, 2001). Zapletalová (2001) témata dělí do dvou kategorií: vzdělávací a výchovná. V rámci první kategorie „se jedná zejména o problematiku metaučení,

¹⁰ Zkratka pro individuální vzdělávací plán.

¹¹ Zkratka pro Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary.

vyučovacího stylu, studijních stylů žáků, dále o práci s dětmi se specifickými poruchami učení a chování, o integraci dětí se zdravotním postižením apod.“ (Zapletalová, 2001, p. 41). V druhé kategorii zmiňuje „otázky monitorování a řešení konkrétních problémů s neprospěchem, záškoláctvím, šikanou, drogovými a jinými závislostmi“ (Zapletalová, 2001, p. 41). Shuell (1996) se také zabývá tématy souvisejícími s pedagogickou psychologií, která bývají součástí vzdělávání učitelů: kognitivní procesy; učení; motivace; vývojová psychologie; měření schopností; individuální a skupinové rozdíly; výzkum v oblasti pedagogiky, sociálních a kulturních vlivů nebo životů osob se znevýhodněním; management třídy; problematika kázně; hodnocení. Anderson et al. (1995) ale navrhují, aby se spíše učili, jakým způsobem poznatky ze zmíněných oblastí využít k pochopení toho, jak dítě prožívá hodinu a co si z ní odnáší, než memorovali teorie. Školní psycholog by měl vyučující podporovat i v individuálním vzdělávání – ať už se jedná o samostudium, programy celoživotního vzdělávání, nebo sebezkušenostní výcvik (Braun et al., 2014).

Psycholog dává prostřednictvím různých činností vyučujícím možnost sdílet zkušenosti a prožitky z práce – bývá k tomu prostor například na poradách pedagogického sboru, při výchovných komisích (kde se řeší rizikové chování), intervizích, supervizích či de-briefingu (Braun et al., 2014; Štech & Zapletalová, 2013). Při supervizi, která může mít individuální nebo skupinovou formu, poskytuje zpětnou vazbu psycholog (Braun et al., 2014). Při intervizi si zpětnou vazbu podávají vyučující navzájem a psycholog celý proces mediuje (Štech & Zapletalová, 2013). De-briefing označuje sdílení po náročném dni (např. při uzavírání známek) – trvá přibližně půl hodiny a role psychologa spočívá v jeho vedení a motivování vyučujících (Braun et al., 2014). Do péče o vyučující spadá i poskytování KI (Braun et al., 2014).

Svébytnou oblast práce s vyučujícími představuje prevence syndromu vyhoření (Braun et al., 2014). Bartoňová a Smetáčková (2020) v kvalitativním výzkumu s 11 informujícími zjišťovaly, jak se vybraní školní specialisté k tématu staví a jak s ním pracují:

Analýza ukázala, že zúčastněné školní psychologové a psychologové vnímají syndrom vyhoření u vyučujících jako aktuální téma. Svým působením na školách přispívají k nespecifické prevenci syndromu vyhoření, ale nerealizují žádné specifické aktivity pro snižování a zvládání učitelského stresu. Ovšem s vyučujícími, které identifikují jako „vyhořelé“, intervenčně pracují. (p. 37)

Podle Beltmanové et al. (2015) mají školní psychologové možnost cíleně přispívat k resilienci vyučujících zapojením do širší ekologie školy. Konkrétně tak, že budou ve své roli proaktivní, pomohou budovat vztahy a ve spolupráci s dalšími zaměstnanci školy poskytnou vyučujícím podporu. Zajímavý pohled ve své práci přináší Majdyšová (2011, p. 47), podle které z rozhovorů s vyučujícími vyplývá, že někteří z nich považují práci školního psychologa za „odlehčovací službu“ – tedy že se k němu chodí vypovídat.

Watkins et al. (2001) zrealizovali kvantitativní výzkum mezi 522 zaměstnanci (učiteli, administrativními pracovníky a lidmi z podpůrných pozic – logoped, školní poradce, zdravotník apod.) amerických škol a zaznamenávali, jaký je jejich pohled na role školního psychologa. Za velmi důležité považují zaměstnanci tyto kompetence: diagnostiku, speciálně pedagogickou péči, konzultace, poradenství, KI a práci s chováním žáků.

1.4 Charakteristiky školních psychologů

1.4.1 Sociodemografické údaje

V roce 2020 vznikl mezinárodní výzkum zaměřený na demografické údaje školních psychologů. Výzkumný vzorek byl zúžen na členy NASP a čítal 1 308 respondentů. Ukázal, jak vypadá průměrný profil takového školního specialisty: je to 44letá žena bílé pleti, bez tělesného handicapu, která aktivně užívá jeden jazyk. Většina psychologů má vyšší než magisterské vzdělání a certifikaci na praktikování školní psychologie od ministerstva školství. Nejčastější je u nich 11letá zkušenost v oboru (Goforth et al., 2021).

Podobné výzkumné šetření se realizovalo i v České republice, nicméně je staršího data a má malý výzkumný vzorek ($n = 21$). Respondenty byli členové AŠP (Štech, 2001). Data nelze zobecnit, autor proto učinil tento závěr: „ŠP z našeho vzorku je tedy žena středního věku s 15letou zkušeností v oboru pracující okolo 2,5 roku na základní škole o zhruba 600 žácích na dílčí úvazek“ (Štech, 2001, p. 48). Štech a Zapletalová (2013) upozorňovali na trend přibývání čerstvých absolventů VŠ do řad školních psychologů.

1.4.2 Vzdělání školních psychologů

Již zmíněná publikace Oaklanda a Cunninghamové (1997) o definici školní psychologie ISPA obsahuje body (konkrétně 1, 3 a 4) specifikující přípravu školních psychologů. Autoři ale upozorňují, že má dokument spíše povahu doporučení a je nutné se řídit směrnicemi konkrétních států. První podmínku vykonávání profese představuje titul

z VŠ, která nabízí organizovaný navazující studijní program školní psychologie. V ideálním případě by měl být program akreditovaný. Studium je zaměřeno převážně na psychologii, ale neměla by být opomíjena ani pedagogika. Obsah studia má odpovídat aktuálním vědeckým poznatkům a podobě profese. Studující by si měli poradit s vývojovými zákonitostmi a fázemi, tématy či problémy spjatými se školním prostředím atd. Kromě základní znalosti psychologie a pedagogiky se klade důraz na porozumění různým kulturám a na praxi – ta má probíhat pod odborným dohledem a studující by si měli vyzkoušet všechny podstatné činnosti školního psychologa (diagnostiku, intervenci, konzultaci, služby organizačního charakteru a služby orientované na vývoj programů, supervizi a výzkum). Je dobré nahlédnout do různých působišť školního psychologa: škol, domovů, zdravotnických a jiných (soukromých či státních) zařízení. Práce psychologa vyžaduje znalost diagnostických metod, které podle autorů běžně berou v úvahu vliv prostředí na chování diagnostikované osoby.

Pro vykonávání pozice školního psychologa není zapotřebí konkrétního titulu, ale dostatečného počtu hodin strávených přípravou (Merrell et al., 2022). Přesto některé publikace jako kritérium uvádějí absolvování „specialist-level“ programu, tedy navazujícího studia pro absolventy s bakalářským titulem. Podle pravidel NASP obdrží „specialist-level“ titul osoba, která získá 60 semestrálních nebo 90 kvartálních kreditů a vykoná 120 hodin praxe pod supervizi školního psychologa s licenci (příčemž alespoň polovinu, tedy 600 hodin, realizuje ve školství). To odpovídá dokončení 3 akademických let prezenčního studia, z nichž 1 rok zabere praxe (Grapin & Kranzler, 2018; Merrell et al., 2022). Pro práci ve státní škole se většinou vyžaduje licence nebo certifikát, který vydává příslušný úřad daného státu. Pokud ale psycholog splňuje podmínky pro udělení „specialist-level“ titulu, neměl by být problém licenci získat (Merrell et al., 2022).

V České republice kvalifikační předpoklady pro práci školního psychologa upravuje zákon (Zákon č. 563/2004 Sb.). „Psycholog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie“ (Zákon č. 563/2004 Sb., para. 19). Podle Brauna et al. (2014) se nemusí jednat o samostatný obor psychologie, ale lze zvolit dvouoborové studium psychologie s pedagogikou nebo speciální pedagogikou. Kolektiv autorů také uvádí, že by školní psycholog měl nejprve strávit min. 3 roky v pedagogicko-psychologické poradně a že na škodu není ani zkušenost s učitelskou rolí.

Už v roce 2000 J. Mareš konstatoval, že chybí „svébytná pregraduální příprava“, tedy že školní psychologii nelze studovat zvlášť, jako speciální obor (Mareš, 2000, p. 3). Pregraduální příprava spočívá aktuálně v tom, že v rámci oboru psychologie studující absolvuje předměty zaměřené na školní psychologii (Smékalová, 2014).

Na Karlově univerzitě a Univerzitě Palackého v Olomouci lze absolvovat celoživotní vzdělávání v oboru školní psychologie. Oba specializační kurzy mají rozsah 250 hodin a akreditaci MŠMT (Braun et al., 2014; Institut celoživotního vzdělávání FF UP, n. d.; Katedra psychologie PedF UK, n. d.). Mezi účastníky jsou jak praktikující, tak budoucí školní psychologové. Kromě toho, že účastník kurzu odchází vybaven potřebnými znalostmi pro vykonávání práce, získá i skupinu lidí, kteří po profesní stránce řeší podobné věci a k nimž se může vztahovat (Smékalová, 2014). NPI ČR nabízí kratší, 40hodinový, kurz vhodný pro začínající školní psychology, který má ambici zasvětit je do specializační přípravy (MŠMT, 2022b; Národní pedagogický institut České republiky, n. d.).

V rámci postgraduálního studia lze projít dlouhodobým sebezkušenostním výcvikem (pro práci se třídou se může hodit psychodynamický psychotherapeutický výcvik, podobně školní psycholog využije výcvik v rodinné terapii nebo relaxačních technikách). Také práce s některými diagnostickými metodami bývá podmíněna absolvováním kurzu (Braun et al., 2014). Proces vzdělávání školního psychologa nelze nikdy považovat za dokončený, protože se od něj očekává neustálé zdokonalování v oboru (Braun et al., 2014).

2 Metoda Kids' Skills

Kids' Skills se do češtiny překládá jako „dovednosti dětí“ (Zatloukal & Medzihorská, 2023). Jedná se o metodu zaměřenou na řešení, kterou lze u této klientely uplatnit při emocionálních problémech i potížích s chováním (Furman, 2009). Metoda klade důraz na podporu ze strany okolí (rodiny, přátel, ale i širší komunity – školy, sousedů, institucí apod.) (Furman, 2009; Zatloukal & Žákovský, 2015). Je poměrně strukturovaná – popisuje postup práce krok za krokem (Furman, 2009; Zatloukal et al., 2020). Představuje cestu, jak „dětem pomoci překonat jejich problémy, a to pozitivním a příjemným způsobem za pomoci učení se novým dovednostem“ (Furman, 2004, p. 1). Vychází z předpokladu, že pohled na problémy jako na absenci nějakých dovedností je dětem přirozeně bližší než dospělým (Furman, 2004; Furman, 2009). Vymyšlení dovednosti může usnadnit mobilní aplikace Kids' Skills App (Furman, 2017).

Metoda vznikla v 90. letech ve Finsku (Furman, 2009; Zatloukal & Žákovský, 2015). Jejimi autory jsou psychiatr a psychoterapeut Ben Furman s psychologem a koučem Tapani Aholou, kteří společně založili Helsinki Brief Therapy Institute. Na její tvorbě se podílely také dvě speciální pedagožky Sirpa Birn a Tuija Terävä (Ben Furman, n. d.; Furman, 2009; Furman & Ahola, 2017). Ačkoli šlo původně spíš o soubor osvědčených doporučení, postupem času nabrala metoda podobu 15 kroků. Autoři o ní začali publikovat, pořádat k ní přednášky a workshopy. Spustili i oficiální web věnovaný Kids' Skills (Furman, 2009).

Původně byla určena pro učitele, nyní však slouží širokému spektru profesí – psychologům, psychiatrům, (rodinným) psychoterapeutům, sociálním pracovníkům, školním a výchovným poradcům nebo speciálním pedagogům (Dalet, n. d.; Furman, 2017; Furman, 2009). Podle autorů mohou metodu pro její jednoduchost a bezpečnost použít i rodiče, a to bez pomoci odborníka (Furman, 2009). Rodiče či jiní pečující (prarodiče, pěstouni) mají možnost zúčastnit se kurzu o rozsahu 5 lekcí, kde se například naučí, jak děti oceňovat, co používat namísto trestů, jak u nich rozvíjet schopnost naslouchání nebo jak konstruktivně řešit problémy (Kids' Skills, n. d.a; Zatloukal a Žákovský, n. d.).

Metoda byla vyvinutá a testovaná na klientech v předškolním věku (Furman, 2017). Hlavní cílovou skupinou jsou děti od 3 do 12 let (Furman, 2009). Lze ji ale aplikovat i u adolescentů a dospělých, pokud se jim vhodně přizpůsobí (Furman, 2004). Obecně lze říct, že Kids' Skills se dá použít na problémy, které se dají vyřešit nebo redukovat osvojením nějaké dovednosti (Furman, 2009). Konkrétně se hodí u následujících problémů a diagnóz:

„úzkostí, depresí, poruch chování (včetně čím dál častěji diagnostikované ADHD), problémů s jídlem, spánkem, vyprazdňováním“ (Zatloukal & Žákovský, 2015, p. 42). Může řešit i fobie, zlozvyky, vztahové potíže nebo problémy se zvládnutím vzteku (Furman, 2009; Zatloukal & Žákovský, 2015).

K tomu, aby profesionál mohl metodu využívat, potřebuje projít tréninkem v certifikované organizaci (Furman, 2009). V České republice je takovou organizací Dalet (Dalet, n. d.). Odborník může zažádat o udělení mezinárodního certifikátu Kids' Skills kouče¹² (Furman, 2009). K tomu je třeba splnit několik kritérií (Dalet, n. d.; Helsinki Brief Therapy Institute, n. d.):

- zúčastnit se kurzu Kids' Skills (pod certifikovanou organizací);
- nastudovat knihu Kids' Skills in Action, pracovní sešit a plakát KS, web KS, 3 příběhy dostupné na webu a svépomocné programy na stránkách Bena Furmana;
- napsat zprávu popisující práci s dítětem (případně rodinou, školní třídou či skupinou dětí) pomocí KS – formou souvislého textu obsahujícího odpovědi na 15 stanovených otázek, o maximálním rozsahu 8 stran;
- vyplnit formulář a společně se zprávou jej odeslat Danielovi Žákovskému (členovi týmu Dalet);
- zaplatit poplatek 100 eur.

Alternativou metody Kids' Skills určenou pro adolescenty je Mission Possible (Furman, 2013, in Zatloukal et al., 2020). Zatloukal et al. (2020) si ale ověřili, že lze implementovat u některých mladších dětí, stejně jako lze Kids' Skills použít u adolescentů. Struktura Mission Possible je se svými 16 body o jeden krok delší než Kids' Skills (Zatloukal et al., 2020; Zatloukal & Žákovský, 2019). Hlavní rozdíl spočívá v tom, že profesionál s dítětem nepřevádí problém na dovednosti, ale vyzývá ho k popisu preferované budoucnosti a cílů (Zatloukal et al., 2020). Tyto kroky jsou ve struktuře pojmenované následujícím způsobem (Zatloukal et al., 2020):

- Cesta v čase – klient napíše dopis o tom, jak by si v ideálním případě představoval svůj život za 1–2 roky, dopis adresuje školnímu psychologovi (či jinému specialistovi) z budoucnosti;

¹² Slovem kouč v práci označují všechny odborníky (mám na mysli zejména školní psychology), tedy i necertifikované, kteří klienty provádí metodou Kids' Skills.

- Projekt – klient vymyslí cíl, který by ho měl k této představě přiblížit, a zaváže se, že na jeho dosažení bude pracovat.

Na řešení orientovaný způsob práce lze aplikovat i na školní třídy, a to ve formě programu Skilful Class. Ten si klade za cíl pozitivně působit na atmosféru třídy i na učitelovo prožívání výuky (Kids' Skills, n. d.b). Studující pracují ve skupinkách po 3–4 a vzájemně se podporují. Program se skládá ze 2 fází – hromadné (celá třída si volí dovednost, na které bude pracovat) a individuální (každý žák zvlášť si volí dovednost, kterou by si chtěl osvojit). Dovednosti se vybírají z předem určeného seznamu. Ve Skilful Class hraje roli vedení školy. Při úspěšném zakončení programu je třídě udělen certifikát s oceněním (Kids' Skills, n. d.b).

Kids' Skills může u dítěte přispět ke zvýšení kreativity, samostatnosti, zodpovědnosti či sebekontroly (Zięba-Kołodziej & Oliinyk, 2023).

2.1 Teoretický rámec Kids' Skills

Metoda Kids' Skills vznikla pomocí asimilativní integrace (Zatloukal & Žákovský, 2015). Tento typ integrace v psychoterapii lze chápat jako „... inkorporaci perspektiv nebo praktik z jiných přístupů do terapeutova primárního teoretického nebo terapeutického ‚světonázoru‘, přičemž terapeut bere v úvahu jejich nový kontext“ (Messer, 1992, in Řiháček & Zatloukal, 2012, p. 2). V případě Kids' Skills představuje bázi terapie zaměřená na řešení. Ta je obohacena o prvky jiných psychoterapeutických směrů: strategické terapie vycházející z přístupu Milтона Ericksona, narativní terapie, provokativní terapie aj. V následujících bodech stručně popíšu základní myšlenky těchto psychoterapeutických směrů:

- Ericksonovská terapie – terapeut se přizpůsobuje klientovi, ne naopak; vede ho k učinění změny; nemusí se docílit vzhledu (často se pracuje s nevědomím – např. za pomoci hypnózy) (Feldman, 1985).
- Strategická terapie – více než na minulost se terapeut soustředí na klientovu přítomnost; nesnaží se o interpretaci příčin problému (protože není zapotřebí vzhledu); je direktivnější (pouhý rozhovor nestačí, důležitá je akce – bez ní totiž nenastane změna); neaplikuje stejný postup na všechny případy; musí být schopen spolupráce s dalšími odborníky; snaží se klienta brzy navracet k běžnému fungování; všímá si hierarchického uspořádání v rodině a případně ho upravuje (Haley & Richeport-Haley, 2003).

- Narativní terapie – vychází z předpokladu, že klient sám nejlépe rozumí své životní situaci (zakládá se na respektu a nehledá viníky), že problém klienta nedefinuje a každý je vybaven zdroji pro jeho řešení; zásadní jsou terapeutova zvědavost a autentičnost při kladení otázek; rozhovor může vést různými směry, neexistuje špatný směr a směřování terapie je silně ovlivňováno klientem (Morgan, 2000).
- Provokativní terapie – terapeut svým projevem (pomocí nenásilného humoru – např. nadsázky nebo ironie) podporuje klientovy zhoubné postoje k sobě samému a nežádoucí chování, což má dle autora zapříčinit u klienta opačný efekt (Farely & Brandsma, 1974; Provocative Therapy, n. d.).

Krátkou terapii zaměřenou na řešení¹³ představili v 80. letech 20. století Steve de Shazer, Insoo Kim Berg a jejich spolupracovníci (De Jong & Berg, 2013). SFBT lze zařadit mezi systemické přístupy. Pracuje totiž se všemi osobami zainteresovanými do případu, které o to jeví zájem. Problémy i jejich řešení spojuje s působením dalších lidí. Změna docílená psychoterapií se zpravidla promítá do fungování celého klientova okolí, respektive systému (De Shazer et al., 2011).

Větší potenciál k objasnění SFBT mají principy, nikoli teorie nebo techniky (De Shazer et al., 2011; Zatloukal & Žákovský, 2019). Autoři přístupu SFBT popisují pomocí 6 tezí (De Shazer et al., 2011):

- Pokud problém již neexistuje, terapie je bezúčelná.
- Terapie staví na tom, co už funguje. Terapeut mapuje, co dělal klient jinak, když to fungovalo.
- Je zbytečné vracet se k neúčinným řešením.
- Výraznějších změn lze dosáhnout pozvolna pomocí malých kroků.
- K objevení řešení není nutné rozebírat problém a vracet se k minulosti.
- Terapeut používá pozitivní slovník, kterým klientovi dodává naději.
- V životě klienta dochází k momentům, kdy problém ustoupí (výjimky). Od těchto výjimek se lze odrazit.
- Klient může svou budoucnost ovlivnit.

¹³ Anglicky Solution-Focused Brief Therapy, dále jen SFBT. Některé zdroje uvádí přívlastek „krátká“, jiné ho vynechávají.

Zatloukal a Žákovský (2019) k vysvětlení principů SFBT používají akronym RESENI (principy jsou poměrně komplexní, níže uvádím pouze jejich stručná vysvětlení):

- Rozvíjení řešení – v terapii nejde pouze o eliminaci problémů, ale o vytváření nových hodnot (řešení, změn).
- Efektivita – terapie má trvat pouze po nejnutnější dobu; volí se taková cesta, která co nejsnadněji povede ke změně.
- Spolupráce – přístup předpokládá vynaložení aktivity z obou stran (terapeuta i klienta) a postuluje, že každý klient je ochotný spolupracovat; princip spolupráce klade požadavky na osobnost terapeuta (např. otevřenost) a jeho komunikační dovednosti.
- Expertnost na proces – terapeut sleduje průběh terapie a přichází s vhodnými otázkami či komentáři; nehodnotí však obsah klientova sdělení.
- Nevyhnutelnost změn – změna je brána jako klíčová součást terapie.
- Individuální přístup – terapeut přistupuje individuálně k jednotlivým případům, ale i k různým situacím v rámci jednoho případu.

2.2 Kroky Kids‘ Skills

Jak už bylo naznačeno, struktura Kids‘ Skills sestává z 15 kroků (Furman, 2009). Furman (2009; 2010, in Zatloukal & Žákovský, 2015) vysvětluje, nakolik je struktura závazná – spíše než jako návod by měla sloužit jako zdroj inspirace. Lidem, kteří s metodou začínají, ale doporučuje strukturu následovat. Může jim to pomoci v orientaci a sebedůvěře při práci s klientem (Furman, 2004; Furman, 2004, in Zatloukal & Žákovský, 2015). Jakmile se naučí příslušné kroky a získají cit pro práci s metodou, vzniká prostor pro úpravy. Mohou měnit pořadí kroků; ubírat je nebo přidávat; rozhodovat, jak intenzivně se budou jednotlivým krokům věnovat (Furman, 2004; Zatloukal & Žákovský, 2015).

Kroky autoři původně navrhli takto (Furman, 2009; Zatloukal & Žákovský, 2015):

1. **Přeměna problémů na dovednosti** – kouč se zamyslí, jakou dovednost si klient potřebuje osvojit nebo v jaké by se měl zlepšit, aby se jeho problém vyřešil. Dovednost má splňovat 2 podmínky: dá se předvést a lze ji trénovat. Proto by neměla být formulována negativně (ve stylu „co nedělat“).

2. **Dohoda o dovednosti** – kouč se klienta zeptá, jakou dovednost si chce zvolit, anebo sám nějakou navrhně. První varianta může zajistit vyšší motivovanost dítěte. Druhá je vhodná spíš u mladších dětí (návrh by se měl podat citlivě).
3. **Pojmenování dovednosti** – kouč vyzve klienta k výběru názvu pro dovednost. Důležité je, aby bylo dítě s názvem spokojené – může být čistě popisný anebo třeba vtipný. Pojmenování by mohlo přispět k tomu, aby klient za učení se dovednosti převzal zodpovědnost.
4. **Zkoumání přínosů** – kouč vede klienta k vymyšlení výhod, které z naučení dovednosti plynou. Do vyjmenovávání přínosů se mohou zapojit i podporovatelé. Je žádoucí, aby se nejednalo o přínosy pouze z pohledu dospělých.
5. **Výběr pomocníka** – pomocník na rozdíl od podporovatele nepředstavuje živou lidskou bytost, se kterou se klient v běžném životě setkává. Dítě si vybere např. zvíře, filmovou postavu, imaginárního kamaráda nebo inspirativní slavnou osobnost. Kouč na něj může kdykoli během spolupráce odkázat.
6. **Získávání podporovatelů** – mezi podporovateli by neměli být pouze dospělí, ale i vrstevníci. Tuto roli může plnit i pro klienta neznámé dítě, které si Kids‘ Skills prošlo. Kouč se stará o to, aby tento krok neskončil u výběru podporovatelů, ale aby došlo k jejich oslovení a naplánování formy pomoci. Mohou připomínat dovednost, navrhnout způsoby trénování, poskytovat zpětnou vazbu k dílčím pokrokům a slavit s dítětem.
7. **Budování sebedůvěry** – kouč se klienta ptá, co mu dává důvod domnívat se, že si dovednost zvládne osvojit. I podporovatele vybízí, aby dítěti řekli, proč v něj věří.
8. **Plánování oslavy** – kouč zjišťuje, jak si klient představuje oslavu dosažení cíle spolupráce, a do detailu ji spolu plánují. Oslava sice bývá oblíbeným krokem, některé děti na ni ale vzhledem k věku či citlivosti tématu reagují negativně. V takovém případě lze navrhnout komornější variantu oslavy.
9. **Předvedení dovednosti** – kouč klienta požádá o ukázkou toho, jak by se po nabytí dovednosti zachoval v určité situaci. Může to zahrát anebo ukázat rovnou v reálné situaci. Díky tomu si společně ujasní, jak má dovednost vypadat. Zároveň tento krok klientovi napoví, jak má dovednost trénovat.
10. **Zveřejnění** – tento krok je volitelný. Dítě se může rozhodnout, zda své okolí o učinění závazku učít se dovednost vůbec bude informovat, případně může informovat jen část svých blízkých (u mladších dětí to mohou být jen rodiče,

u starších naopak jen kamarádi). Zveřejnění může zjednodušit pracovní sešit nebo plakát. Lze ho vnímat jako cestu k podpoře nebo ke zlepšení reputace.

11. **Trénování** – k některým dovednostem (např. sociálním) se obtížněji hledají způsoby procvičování. Lze využít hraní rolí, různé hry apod. Návrhy na nácvik může dítěti přinést kouč anebo podporovatelé.
12. **Připomenutí** – v přístupu Kids' Skills se nepoužívá slovo relaps, ale zapomínání. To je vysvětlováno jako dočasné navrácení ke starému chování, které je zcela přirozené. Kouč se zajímá, jakým způsobem chce dítě dovednost připomínat.
13. **Oslava a poděkování** – pokud panuje shoda na tom, že se dítě dovednost už naučilo, je čas na oslavu a poděkování těm, kteří k dosažení cíle přispěli. Oslava by neměla být považována za pouhou odměnu, má i svůj sociální rozměr a je formou přechodového rituálu.
14. **Předávání dovednosti** – kouč vede klienta, aby dovednost učil další děti. To může přispět ke zlepšování sebepojetí dítěte a upevňování osvojené dovednosti.
15. **Další dovednost** – může se navázat prací na další, klidně náročnější dovednosti.

Zatloukal & Žákovský (2015) strukturu současně s překladem do češtiny lehce pozměnili. Na úplný začátek doplnili „small talk“ – rozhovor o zálibách a schopnostech dítěte. Je to způsob, jak předem zmapovat zdroje. Třetí a čtvrtý krok prohodili, nejprve tedy uvádí „zkoumání přínosů“ a až pak „pojmenování dovednosti“.

2.3 Květinová teorie

Podle květinové teorie (anglicky Flowerpot theory) Bena Furmana má člověk pracující s metodou Kids' Skills následovat 3 principy – naději, spolupráci a tvořivost (Furman, 2012, in Zatloukal & Medzihorská, 2023; Furman, 2018).

Existuje několik cest, jak klientům dodat **naději** (Furman, 2018):

- Mapovat pokroky, byť sebemenší.
- Zkoumat situace, kdy problém alespoň dočasně ustoupil.
- Dát najevo, že máme kompetence jim pomoci.
- Poskytnout reference od bývalých klientů.
- Vyzvat dítě, aby si představilo žádoucí stav.
- Připomenout si s dítětem jiné obtížné dovednosti, které se mu už povedlo osvojit.
- Zjišťovat zdroje dítěte – soubor dovedností a schopností, kterými disponuje.

- Namísto o problémech mluvit o dovednostech.
- Když už je třeba pojmenovat problém, užívat slova bez negativní konotace (tedy ne diagnózy), která potíže normalizují.

S principem naděje koresponduje „rozvíjení řešení“ a „nevyhnutelnost změn“ z dříve zmiňovaného akronymu RESENI (Zatloukal & Žákovský, 2019); z kroků KS pak „popovídání“ (0), „přeměna problémů na dovednosti“ (1), „zkoumání přínosů“ (4), „budování sebedůvěry“ (7) a „plánování oslavy“ (8) (Zatloukal & Žákovský, 2015; Zatloukal & Žákovský, 2019).

Spolupráce s okolím dítěte lze docílit některými z těchto způsobů (Furman, 2018):

- Uznat pocity, s nimiž klienti do terapie vstupují.
- Ocenit dosavadní snahy, které byly vyvinuty.
- Postupně do konverzace vnášet téma dovedností.
- Problémy, které okolí dítěte uvádí, překlápat do dovedností (tímto způsobem může vzniknout celý seznam dovedností).
- Poděkovat osobám, které přispěly k pokroku dítěte.
- Vybízet okolí, aby dítěti pomohlo.
- Nepožadovat ze strany okolí velké úkoly, nýbrž takové, jejich výsledky lze snadno pozorovat.
- Kromě rodiny nebo vyučujících zapojit i přátele dítěte.

Květina symbolizující spolupráci souvisí s „expertností na proces“, „individuálním přístupem“ a samozřejmě „spoluprací“ z akronymu RESENI; také s kroky „dohoda o dovednosti“ (2), „předvedení dovednosti“ (9), „získávání podporovatelů“ (6), „připomenutí“ (12), „oslava“ (13) a „předávání dovednosti“ (14) (Zatloukal & Žákovský, 2015; Zatloukal & Žákovský, 2019).

Tvořivost u klientů je možné probudit takto (Furman, 2018):

- Podněcovat dítě k vymýšlení různých řešení.
- Projevovat o nápady zájem a oceňovat je.
- Při konzultaci se odkazovat na pomocníka (viz kapitola Kroky Kids‘ Skills).
- Podporovat u dítěte vědomí vlastní účinnosti.

Tvořivost odpovídá principům „rozvíjení řešení“, „efektivita“, „spolupráce“, „expertnost na proces“ a „individuální přístup“ z akronymu RESENI; současně krokům „pojmenování

dovednosti“ (3), „výběr pomocníka“ (5) a „třénování“ (12) (Zatloukal & Žákovský, 2015; Zatloukal & Žákovský, 2019).

2.4 Výzkumy SFBT a Kids‘ Skills

Bond et al. (2013) provedli metaanalýzu, v níž se zaměřili na efektivnost SFBT. Do metaanalýzy zahrnuli 38 studií publikovaných mezi lety 1990 a 2010, které zkoumaly použití SFBT u dětí a rodin v klinickém prostředí. Pouze 5 z nich ale splňovalo podmínky vysoce kvalitního výzkumu. Výsledky metaanalýzy poukázaly na efektivitu SFBT při řešení méně vážných internalizovaných (nízké sebevědomí, úzkost, deprese) a externalizovaných (vzdorovité chování, potíže se sociálním přizpůsobením, agrese) problémů s chováním. Odhalily také další problémy, na něž se SFBT dá uplatnit: zanedbávání nebo fyzické násilí, poruchy učení a vývojové obtíže.

Hautakangas et al. (2021) zjišťovali, jak se změní seberegulační schopnosti dětí potom, co si projdou metodou Kids‘ Skills. Výzkumný soubor tvořilo 28 osob ve věku 4 až 7 let. Děti absolvovaly 10týdenní intervenci Kids‘ Skills v centru pro předškolní vzdělávání. Intervence probíhala ve 4 dětských skupinách a poskytoval ji vyučující, na kterého byly zvyklé. Výzkumný soubor vykazoval v seberegulačních schopnostech statisticky významný pokrok oproti kontrolní skupině. Autoři také pozorovali, jak konkrétně vyučující skrze intervenci rozvíjeli seberegulační schopnosti dětí – např. děti podporovali v náročnějších situacích nebo jim modelovali emoce apod.

Niu et al. (2022) zkoumali 23 kazuistik osob pracujících s metodou Kids‘ Skills. Výzkumný soubor zahrnoval rodiče, školní poradce, školní psychology a učitele. Autoři se věnovali tomu, nakolik jsou jednotlivé kroky v praxi skutečně využívány, původních 15 kroků Kids‘ Skills seskupili do 4 kategorií a identifikovali 4 důležitá témata prostupující kazuistikami. Zaznamenali 2 kroky, které byly v kazuistikách méně zastoupené: „předávání dovednosti“ a „další dovednost“ (kroky 14 a 15). Naopak ve všech kazuistikách se objevilo následujících 6 kroků:

- převedení problémů na dovednosti (krok 1);
- dohoda (krok 2);
- pojmenování (krok 4);
- získávání podporovatelů (krok 6);
- předvedení dovednosti (krok 9);

- trénování (krok 11).

Kroky Kids' Skills dle výzkumu klientům umožňují:

- najít dovednost (kroky 1 a 2);
- porozumět dovednosti; poznat své přednosti a zdroje (kroky 3–9);
- osvojit si dovednost (kroky 10–12);
- upevnit naučenou dovednost (kroky 13–15).

To odpovídá 4 prvkům, na kterých podle Furmana (2004) struktura stojí: přeměna problémů na dovednosti, motivace, trénink a posílení učení. Niu et al. (2022) zmíněné body označují jako komponenty Kids' Skills.

Zkušenost účastníků výzkumu ukazuje, že děti upřednostňují učení se dovednostem před vedením rozhovoru o problémech; každé dítě je vybaveno jedinečnou silou pro překonávání potíží a má schopnost hledat jejich řešení; podporovatelé hrají v případech významnou roli; při práci s metodou se mohou vyskytnout komplikace – dítě nedělá pokroky, zapomene dovednost nebo už se ji odmítá učit (Niu et al., 2022).

Téma Kids' Skills je zpracováno i v některých českých kvalifikačních pracích. Například Jenišová (2015) pomocí případové studie (podrobného zkoumání 2 případů) zjišťovala, jaké faktory se při práci s metodou Kids' Skills podílejí na dosažení terapeutické změny. Nalezené faktory rozčlenila do 3 kategorií:

- Zúčastněné osoby – na změně se podílí kouč KS, klient a okolí dítěte.
- Techniky – změnu facilituje pozitivní přístup kouče a s tím spojený krok „přeměna problémů na dovednosti“; dřívější kladná zkušenost rodiny s koučem; zapojení celého rodinného systému (dítěte i rodičů); tvořivost a práce se zdroji; oceňování (ze strany kouče směrem k rodině, od rodičů k dítěti, mezi dětmi navzájem) a snaha o to, aby si klienti toto smýšlení zvnitřnili; naděje na změnu.
- Konkrétní provedení – změnu umožňují malé domácí úkoly; hry, pracovní listy mapující terapeutický proces; průběžné vyhodnocování pokroku (s nímž souvisí oceňování); podpůrné skupiny pro pečující osoby.

Podobně i Zatloukalová (2019, p. 78) na základě analýzy 6 sezení, při nichž byla použita metoda Kids' Skills, sestavila „charakteristické prvky významných momentů posunu“ při práci s metodou. U vybraných konzultací se jevílo jako přínosné navracení klienta od popisu problému zpět k orientaci na řešení; detailní popisy žádoucího stavu

a upřesňování cíle terapeutického procesu; podpora spolupráce zúčastněných osob, oceňování a rekapitulace řečeného, připomínky reflektujícího týmu (dalších osob přihlížejících sezení); hledání zdrojů, výjimek a přínosů; facilitace mimoterapeutické změny – té se dosahuje pomocí tzv. experimentů; uvolněná atmosféra; kreativita; respekt vůči individuálním potřebám klienta (Zatloukalová, 2019).

VÝZKUMNÁ ČÁST

3 Výzkumný problém a cíl práce

Teoretická část práce nabídla vhled do problematiky školní psychologie a fungování metody Kids' Skills, současně představila relevantní výzkumy z těchto dvou oblastí. Následující část práce popisuje výzkum zaměřený na metodu Kids' Skills. Věnujeme se v ní nejprve metodologickým východiskům a následně výsledkům výzkumu.

Už v roce 2015 členové týmu Dalet Leoš Zatloukal a Daniel Žákovský nepřímo nabádali vědeckou obec, aby zmapovala „*zkušenosti absolventů výcviku v Kids' Skills, kteří pracují s dětmi v různých kontextech (klinická psychologie, poradenství, sociální práce, školy, ústavní zařízení apod.)*“ (Zatloukal & Žákovský, 2015, p. 50). Přesto se mi nepodařilo dohledat žádné české výzkumné studie, které by se věnovaly práci s metodou Kids' Skills ve školním prostředí.

Cíl výzkumu proto stanovujeme následujícím způsobem:

Popsat, jaké zkušenosti s metodou Kids' Skills mají psychologové, kteří absolvovali kurz Kids' Skills, působí na ZŠ a tuto metodu ve své praxi využívají.

Zvolenou metodou je interpretativní fenomenologická analýza¹⁴, pro kterou je charakteristické zaměření na informátorovu zkušenost a jeho porozumění zkoumanému jevu (Smith & Osborn, 2003, in Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Z toho důvodu se doporučuje výzkumné otázky koncipovat otevřeně. Neměly by být ale příliš obecné, aby nepřesáhly výzkumníkovy možnosti (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Proto výzkumnou otázku formulujeme takto:

VO: Jaké jsou zkušenosti školních psychologů s metodou Kids' Skills?

¹⁴ Dále jen IPA.

4 Typ výzkumu a použité metody

K zodpovězení výzkumné otázky jsem se rozhodla použít kvalitativní přístup, konkrétně mnohopřípadovou studii. Realizátoři kvalitativního výzkumu shromažďují podrobnější data od menšího množství osob; nesnaží se o generalizaci; vnímají data i s jejich kontextem; zajímají se o rozdíly mezi účastníky; do analýzy promítají své subjektivní myšlenky; formují teorii a v průběhu mohou změnit směr své práce (Tolich & Davidson, 2003, in Braun & Clarke, 2013).

K tvorbě dat byly použity **polostrukturované rozhovory** s otevřenými otázkami. Pro polostrukturovaný rozhovor je typické, že výzkumník „má předem připravený seznam otázek“, způsob odpovědi však nechává na dotazovaném (Ferjenčík, 2010, p. 174). Výhodu představuje, že výzkumník klade doplňující otázky a nezávaznou konverzací účastníka motivuje k odpovědím na pevně dané otázky. Takto může získat více dat, navíc přesnějších (Miovský, 2006). Za nevýhodu lze považovat riziko odchýlení od struktury, přičemž doplňující otázky mohou narušovat účastníkovu výpověď nebo vést k odchýlení od cíle výzkumu (Miovský, 2006). Rozhovory probíhaly v online prostředí. Tato forma rozhovoru má své výhody i nevýhody (Braun & Clarke, 2013). Pro výzkumníka i účastníka může být pohodlnější. Je méně časově i finančně náročná. Účastníkovi navíc poskytuje větší anonymitu a může mu dodat odvalu některé věci sdílet. Při online rozhovoru má výzkumník nicméně méně kontroly nad situací, může být méně citlivý při komunikaci s účastníkem. Některé informace nemusí být zachyceny a data jsou méně chráněná (Braun & Clarke, 2013). Vzhledem k omezené velikosti zkoumané populace jsem se rozhodla potenciálním účastníkům nabídnout pohodlnější variantu online rozhovorů, abych měla možnost oslovit co nejvíce lidí.

Metodou analýzy dat byla **interpretativní fenomenologická analýza**¹⁵. Tato metoda se zaměřuje na „porozumění žité zkušenosti člověka. Pomáhá nám detailně prozkoumat, jak člověk utváří význam své zkušenosti, což nám umožňuje porozumět jednotlivé události nebo procesu – fenoménu“ (Smith et al., 2009, in Koutná Kostínková & Čermák, 2013, p. 9). IPA staví na dvojité hermeneutice – popis toho, jak účastník chápe svou zkušenost, je propojen s výzkumníkovou vlastní interpretací (Koutná Kostínková & Čermák, 2013; Pietkiewitz & Smith, 2014). Při analýze pomocí IPA se výzkumník drží 6 hlavních kroků, kterým předchází nultý krok (Smith et al., 2009, in Koutná Kostínková & Čermák, 2013):

¹⁵ Dále jen IPA.

0. Autorova reflexe – výzkumník si připomíná, co ho vedlo k volbě tématu a jaké postoje k němu zaujímá. Cílem je uvědomit si, jakou funkci má při analýze interpretace.
1. Opakované čtení – výzkumník se potřebuje zorientovat v transkriptu rozhovoru. Tento krok by ho měl motivovat k další práci. Snaží se na téma nahlédnout z pohledu účastníka.
2. Kódování – výzkumník si všimá veškerých, byť drobných, významných informací objevujících se v transkriptu a poznamenává je do textu. Kóduje, co výzkumník říká i jak to říká, ale také vlastní asociace vyplývající z výpovědi.
3. Definování témat – výzkumník vytvořené poznámky (kódy) seskupuje do smysluplných celků.
4. Zkoumání souvislostí mezi tématy – výzkumník dále pracuje s definovanými tématy – spojuje je, hierarchizuje (vznikají tzv. tematické trsy, které jsou tématům nadřazené) nebo redukuje (ponechává ta, která se objevují dostatečně často, jsou informačně nasycená a odpovídají na výzkumnou otázku).
5. Analýza dalšího případu.
6. Propojování případů – výzkumník se zabývá tím, jak spolu souvisejí témata identifikovaná u jednotlivých případů (např. jak téma z jednoho případu rozvíjí téma z druhého), jaká témata jsou nejvýraznější.

Např. oproti zakotvené teorii dává IPA výzkumníkovi větší svobodu a příležitost ke kreativité. Zároveň je vhodná pro řešení psychologických výzkumných otázek, jelikož zkoumá samotnou povahu fenoménu. Zakotvená teorie odhaluje sociální procesy stojící za fenoménem, proto se může více hodit u sociologických výzkumů (Willig, 2001).

5 Tvorba dat a výzkumný soubor

5.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl sestaven pomocí metody samovýběru. Proces hledání informátorů trval od prosince 2023 do začátku ledna 2024. K oslovení potenciálních účastníků výzkumu došlo nejprve přes facebookovou skupinu Školní psychologové. Ve skupině jsem sdílela graficky zpracovanou výzvu (viz příloha 1) s hlavními informacemi o výzkumu – kritérii účasti, podmínkami a kontaktem na mou osobu. Následně kontaktovala koordinátorku Daletu s prosbou o nahrání tohoto příspěvku na facebookovou skupinu SF¹⁶ žije a facebookový profil s názvem Tým Dalet. Nakonec jsem požádala školní psycholožku, která se se mnou účastnila kurzu Kids' Skills, aby výzvu rozšířila mezi své známé, jež s metodou pracují.

Výzkumný záměr předpokládal účast 3–4 informátorů. Při jeho tvorbě jsem se opírala o doporučení Smith et al. (2009, in Koutná Kostínková & Čermák, 2013), podle kterých by kvalitativní výzkumy založené na IPA a realizované v rámci magisterských diplomových prací měly stavět na informacích od 3–6 účastníků. Na mou výzvu odpovědělo 7 osob, ale z důvodu nesplnění kritérií pro účast ve výzkumu (1 osoba pracovala na SŠ, 1 osoba měla zkušenost jen se Skilful Class a 1 osoba pracovala s dětmi a dospívajícími, ale ne na pozici ŠP) byly 3 z nich vyřazeny. Výzkumný soubor tedy zahrnuje 4 školní psycholožky.

Kritéria pro zapojení do výzkumu byla stanovena následovně:

- Působení na ZŠ;
- alespoň 1 rok na pozici ŠP;
- úvazek alespoň 0,5;
- zkušenost s využíváním metody Kids' Skills ve školním prostředí – nestačí tedy pouhé absolvování kurzu (toto kritérium není součástí graficky zpracované výzvy, ale bylo uvedeno ve sdíleném příspěvku).

Potenciální účastníci se dozvěděli, že by je čekal přibližně hodinový rozhovor, který lze uskutečnit online. Byli ujištěni, že okruh témat rozhovoru dostanou předem k dispozici, aby si své odpovědi v případě zájmu mohli promyslet. Tento postup radí Smith et al. (2009, in Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Nabídla jsem jim také finanční odměnu. Online

¹⁶ Zkratka SF označuje solution-focused přístup.

variantu výzkumu preferovaly všechny zúčastněné a o finanční odměnu měla zájem pouze jedna z nich.

Tabulka 1 nabízí přehled základních demografických údajů a dalších informací o informátorkách relevantních pro výzkum. Průměrný věk výzkumného souboru je 39,5 let. Všechny zúčastněné jsou vdané. 2 z nich žijí v Moravskoslezském kraji, 1 v Jihomoravském a 1 v Královéhradeckém. Průměrný počet studujících na škole, ve které pracují, je 438. V průměru mají 8letou praxi ve školní psychologii a 3,5letou praxi s metodou Kids' Skills. Výše jejich pracovního úvazku je průměrně 0,9. Detailnější informace (absolvované vzdělání, pracovní zkušenosti, volnočasové aktivity) poskytuje podkapitola Výsledky výzkumu. Jména účastnic byla za účelem zachování anonymity změněna.

Tabulka 1 Demografické údaje účastnic

Jméno	Věk	Kraj	Velikost školy	Délka praxe	Délka zkušenosti s KS	Úvazek
Hana	47	Moravskoslezský	435 žáků	17 let	7 let	1
Renata	44	Jihomoravský	440 žáků	5 let	3 roky	0,8
Klára	30	Moravskoslezský	>630 žáků	5,5 roku	3 roky	1
Barbora	37	Královéhradecký	~450 žáků	4,5 roku	1 rok	0,7

5.2 Tvorba dat

K tvorbě dat byly využity polostrukturované rozhovory realizované v online prostředí. Všechny rozhovory vznikly v lednu 2024.

Osoba, která odsouhlasila účast na výzkumu, mohla navrhnout termín uskutečnění rozhovoru. Pokud to šlo, snažila jsem se jejím požadavkům přizpůsobit. Následně obdržela strukturu rozhovoru (viz příloha 2) a ujištění, že příprava na něj je dobrovolná. Dala jsem jí prostor pro dotazy a poslala odkaz na schůzku přes Google Meet. V jednom případě nastaly technické komplikace, proto jsme s informátorkou během rozhovoru přešly na videohovor prostřednictvím Messengeru.

Po připojení ke schůzce jsem se účastnici představila, popsala účel rozhovoru a zjistila její časové možnosti. Průměrně trval jeden rozhovor 66 min. Přečetla jsem

informovaný souhlas (viz příloha 3), dala prostor pro dotazy a ověřila si, zda její zájem o účast platí. Osoba dostala pokyny k průběhu rozhovoru – že je žádoucí popisovat emoce, že je v pořádku odklonit se od připravené struktury a přinést vlastní témata. Strukturu rozhovoru lze rozdělit na praktické otázky a otázky týkající se zkušenosti. Poslední otázku jsem formulovala obecně, aby se mohla vynořit i neočekávaná témata. V průběhu rozhovoru docházelo ke změně pořadí, vynechání nebo doplnění některých otázek. Rozhovor jsem nahrávala na 2 zařízení (mobil a notebook).

Na závěr jsem účastnici poděkovala, požádala ji o vyplnění formuláře s převážně demografickými údaji (věk, kraj, rodinný stav, absolvované vzdělání, další pracovní zkušenosti, jiné aktivity související s psychologií) a nabídla finanční odměnu.

5.3 Etické aspekty

Při přípravě a realizaci výzkumu jsem se řídila etickými zásadami. Potenciální participanty jsem předem stručně seznámila s podmínkami účasti na výzkumu prostřednictvím graficky zpracované výzvy. Kladla jsem si otázku, zda je etické do výzkumu zapojit osobu, kterou znám z kurzu Kids' Skills. Tuto osobu jsem si nechala v záloze a dál hledala potenciální účastníky. Když se mi do předem stanoveného data nepodařilo najít jiného, rozhodla jsem se známou do výzkumu zařadit. Považovala bych za více nevýhodné mít menší výzkumný soubor (n=3), než se vystavit riziku zkreslení v důsledku dřívější komunikace s jednou z účastnic. Jsem si ovšem vědoma toho, že naše interakce byla do jisté míry ovlivněna zkušeností z předchozích kontaktů. Podobně mohla být zkreslená má interpretace výpovědi účastnice.

Před začátkem rozhovoru jsem školní psycholožky o průběhu výzkumu informovala znovu a podrobněji. Popsala jsem téma a účel výzkumu, vysvětlila postup práce s nahrávkou a jejím přepisem, připomněla práva účastníků a kontaktní osobu. Písemnou podobu informovaného souhlasu vkládám do přílohy 3. Před rozhovorem i při něm dostaly všechny informátorky možnost klást otázky k případným nejasnostem. Po přečtení informovaného souhlasu a zodpovězení otázek jsem si vyžádala ústní souhlas s účastí na výzkumu a zaznamenala ho na diktafon.

Bylo pro mě podstatné zajistit participantkám emoční bezpečí, tzn. zdůraznit možnost neodpovídat na citlivé otázky, případně odstoupit od výzkumu bez udání důvodů. Za neméně důležitou považuji ochranu osobních dat. Jakmile se dokončil a zkontrolovat přepis nahrávky, došlo k jejímu smazání. Následně jsem přepis odeslala účastnici na

schválení, aby měla možnost upravit chyby, které mohly vzniknout v důsledkům špatného porozumění zvukovému záznamu. S ohledem na zachování soukromí bylo také zásadní veškerá data anonymizovat, tedy změnit či vymazat jména informátorek a jejich klientů, názvy škol, bydliště a další údaje, které by umožňovaly identifikaci zúčastněných. V rámci etiky výzkumu se zavazují k zaslání výsledné diplomové práce zúčastněným školním psycholožkám, a to v co nejzazším termínu po publikování.

6 Práce s daty a její výsledky

6.1 Analýza dat

Vytvořené nahrávky byly podrobeny přepisu pomocí programu Descript. Program však některá slova špatně rozeznává a automaticky výpověď převádí do spisovné češtiny, čímž jí ubírá autenticitu. Proto jsem všechny nahrávky ještě podrobně procházela a přepis upravovala. V textu jsem se vyhýbala výraznějším odchylkám od spisovného jazyka a protetickým v, ale slova obecné češtiny zachovávala. V textu byl ponechán jeden vulgarismus. Hotové přepisy dostaly účastnice ke kontrole.

Následovalo opakované čtení rozhovorů. Jakmile jsem se v datech orientovala, začala jsem kódovat v programu Taguette. Ke smysluplným celkům v textu, většinou kratším odstavcům, jsem přiřazovala výstižné výrazy. Ukázku nakódovaného rozhovoru lze dohledat v příloze 4. Pro každý rozhovor vznikla excelová tabulka, kam jsem exportovala kódy a kde jsem nanečisto načrtla kategorie. Výzkumná zpráva nabízí 3 perspektivy: jednotlivé případy, opakovaná témata, integrace témat. Nejprve jsem sepsala zkušenosti jednotlivých školních psychologek. Každý případ jsem uvedla krátkým medailonkem dané osoby a citátem vystihujícím její postoj k metodě. Následně popsala nejzásadnější myšlenky rozhovoru a svá tvrzení doložila přímými citacemi, jelikož „z pohledu IPA je věrohodná ta interpretace, která je založena především na výrazech, jejichž autorství patří respondentovi, a je doložena přímými citacemi (Smith, Flowers a Larkin, 2009, in Koutná Kostínková & Čermák, 2013, p. 22). Za účelem větší čtivosti textu jsem při psaní výzkumné zprávy vynechala slovní vycpávky a opakující se slova. Dlouhá souvětí byla rozdělena do kratších vět.

V další fázi analýzy byl vytvořen nový excelový soubor – každý list představoval jeden tematický trs (kategorii). Jednotlivé sloupce byly nadepsány jmény informátorek a obsahovaly všechny kódy, kterými k tematickému trsu přispěly. Kódy jsem ještě rozčlenila do témat (podkategorií). Vytvořila jsem text popisující témata společná pro všechny rozhovory. Kvůli větší přehlednosti jsem ke každému tematickému trsu připojila tabulku s výčtem témat, která pod něj spadají. Ne všechny tematické trsy a témata se objevila ve výzkumné zprávě, jelikož nebyla podstatná pro zodpovězení výzkumné otázky.

Psaní výzkumné zprávy mi umožnilo nalézt v datech nové souvislosti. Tímto způsobem vznikla myšlenková mapa, která nabízí strategie využitelné při obtížích v práci

s metodou Kids' Skills. Grafické zpracování myšlenkové mapy bylo provedeno v programu ATLAS.ti. Jejím popisu se věnuje podkapitola Integrace témat.

6.2 Reflexe zkušenosti výzkumnice s tématem

Metoda Kids' Skills mi byla doporučena na praxi. Školní psychologka, u níž jsem se účastnila náslechnů, ji používala. Na základě toho jsem se přihlásila na kurz pořádaný týmem Dalet¹⁷. Kurz začínal v listopadu 2022 a osvědčení o absolvování jsem získala v dubnu 2023. Součástí kurzu byla kromě teorie a nácviků i sebezkušenost a supervize případů z praxe. Tyto části mi poskytly zpětnou vazbu od lektorů, ale i kolegů. Metodu jsem využívala na pozici školní metodičky prevence na 1. i 2. stupni ZŠ. Pod supervizí jsem s ní pracovala hned od začátku kurzu, tedy celkem 6 měsíců.

Moje motivace byla podobná jako u některých účastnic výzkumu. Vnímala jsem, že kromě technik KI nedisponuji praktickými nástroji pro individuální práci s dětmi. Metoda Kids' Skills mě zaujala pro svou strukturovanost. Myslím, že právě struktura je něco, co začínající školní specialista potřebuje. Nyní pozoruji, že vhodnost použití metody se odvíjí od osobnosti dítěte. S komunikativnějšími dětmi se mi pomocí metody pracovalo lépe (bylo snazší formulovat dovednost, škálovat apod.). V případě, že spolupráce vázla, zahrnuli jsme více technik z knihy Zázrak tří květin, zejména kresebných. U mladších dětí se mi osvědčilo využití KS sešitu. Jelikož sebezkušenostní část kurzu pracovala s metodou Mission Possible, ale zbylý prostor byl věnován zejména Kids' Skills, tyto dvě metody se mi zpočátku pletly a bylo pro mě složité zorientovat se v krocích. Z tohoto důvodu a jelikož tou dobou byla moje klientela spíše starší, jsem upřednostňovala Mission Possible.

Má vlastní zkušenost s Kids' Skills představuje výhodu i nevýhodu. Umožnila mi lepší přístup ke zkoumané populaci a porozumění fungování metody, což jsem využila při sestavování otázek i analýze dat. Jednu účastnici výzkumu jsem znala z kurzu, průběh tohoto rozhovoru se tedy mírně lišil od ostatních (tykání, odkazy na společné vzpomínky, osobnější sdělení). Projekce vlastní zkušenosti do sdělení účastnic mohla zapříčinit zkreslení dat v různých fázích výzkumu – při výběru tématu pro rozhovor a následném dotazování, při kódování, ale i psaní výzkumné zprávy. Je třeba dodat, že u kvalitativních výzkumů se subjektivitě nelze vyhnout.

¹⁷ Tým Dalet označuje Dalet institut s. r. o. a DALET z. s. Dále jen Dalet.

6.3 Výsledná témata

Koutná Kostínková a Čermák (2013) doporučují při prezentaci výsledků IPA na data nahlížet z pohledu účastníků i z pohledu témat. Proto nejprve představím zásadní momenty výpovědi jednotlivých školních psychologů a v následující podkapitole nalezené tematické trsy.

6.3.1 Zkušenost jednotlivých školních psychologů

HANA

Hana je 47letá žena. Po vystudování magisterského studia psychologie nejprve působila v PPP. Později začala pracovat jako školní psychologka a nyní už má 17letou zkušenost v oboru. Mezi její další pracovní zkušenosti patří provozování soukromé psychoterapeutické praxe, práce s pěstounskými rodinami a lektorská činnost. Kromě vzdělání v metodě Kids' Skills, s níž pracuje 7 let, má za sebou výcvik ve videotréninku interakcí, kurz Sandtray a komplexní psychoterapeutický výcvik SOLUTIONS FOCUS. Ve svém volném čase působí jako skautská vedoucí a angažuje se v oblasti alternativního školství.

„Když nad tím tak přemýšlím, že ty Kid's Skills v práci s dětma jsou pro mě obvykle metoda první volby, ale někdy i poslední.“

Hanu k solution-focused přístupu přivedla literatura. „Já jsem četla knížku *Posílení rodiny od Insoo Kim Berg*.“ Měla zájem se v této oblasti vzdělat, ale do 5letého psychoterapeutického výcviku se jí zatím nechtělo. „Protože neměla jsem rovnou chuť se vrhnout do velkého výcviku [...], ale ty Kids' Skills byla moje první ochutnávka solution-focused.“ SF přístup nakonec přijala za svůj. Kid's Skills „jsem vyzkoušela a už jsem u toho SFka zůstala“. „A já i když nepracuju Kids' Skills, tak stejně pracuju solution-focused.“ Přemítá, zda jde Kids' Skills od SF přístupu vůbec oddělit: „Teď jsem vám chtěla říct, a když chcete udělat podrobný popis čehokoliv... A já nevím, jestli to je moje dovednost Kids' Skills, nebo pak už toho výcviku, dělat podrobné popisy.“

Způsob její práce prošel v průběhu let vývojem. „Já myslím, že se vyvíjel od toho, dělat to tak, jak je to navrženo, kroky. K teď úplně improvizaci.“ Vysvětluje, jak v jejím podání improvizace vypadá: „Udělám jako překlopení problému do dovednosti. A pak už udělám cokoli z toho. Někdy jenom to, někdy některé kroky. A někdy začnu pátým. Nebo prostě si tam něco přihodím, nebo jdeme na písek s tím dítětem.“ Podle Hany může leckoho překvapit, že ačkoli je metoda založena na struktuře, „umožňuje obrovskou tvořivost“.

Začínajícím školním psychologům by doporučila se struktury držet: „Protože tak se jí naučíte, ale když ji pak umíte, tak už si s tím uděláte, co chcete.“ Ji samotné v začátcích pomohlo aplikovat metodu co nejčastěji. „Já nechci říct, že tu metodu použiju bez ohledu na to, co by ten klient potřeboval. Z druhé strany si myslím, že tomu klientovi to je někdy trošku jedno, jestli s ním kreslíte, nebo děláte figurky.“

Předpokladem pro použití metody je motivované dítě, které má chuť udělat změnu. „Myslím si, že nejde to aplikovat úplně s každým klientem, když to dítě na sobě nechce pracovat. Protože tam se hodně to odvíjí od toho, že to dítě chce.“ Hana naopak nezná diagnózu, pro kterou by se metoda nehodila: „A pak je to jedno, jestli je to porucha příjmu potravy, nebo problém s pozorností, nebo, no, cokoliv vás napadne z té školské práce.“ Zatímco volba dovednosti, kterou se začnou učit, klientům potíže nedělá, nalézt motivaci už je pro ně z její zkušenosti těžší. Motivace se dá zvýšit povídáním o preferované budoucnosti. „Myslím si, že tím ten cíl vizualizujete. A že tím zvyšujete tu motivaci do toho jít, že se to stává lákavým, když to prozkoumáme ze všech stran, jak to jako bude vypadat a tak. Pro koho to bude dobrý. A jak se bude cítit to dítě, až mu to půjde. A jak se bude cítit máma, když už to dítě bude chodit do té školy a tak.“ Pokud dítěti chybí motivace, Hana pracuje se zadavatelem zakázky. „Někdy se mi osvědčuje říct tomu kantorovi: ‚Tak co ty se potřebuješ naučit, abys s ním vyšel v té třídě?‘“ Jsou případy, kdy dítěti chybí vnitřní motivace, ale přesto „to udělá třeba kvůli dospělým. Aby máma byla ráda“.

V případě, že dítě zvolí moc obecnou dovednost, radí přejít na podrobné popisy. Dítěti, které si přeje být víc kamarádké, by odvětila: „To je skvělé, být víc kamarádký. A jak to bude vypadat, až budeš víc kamarádký? Jak to bude vypadat, až to budeš umět?“ Má zkušenost s tím, že už tyto popisy klientům pomáhají.

Podle Hany je důležité klientům přinášet naději na změnu. Tedy vyvarovat se soudů typu „on má ADHD, no tak to nepůjde. Půjde, každý může dělat kroky“. Využívá například tyto výroky: „Změny uvidíš brzy. Bude to brzy lepší.“

Hana si přišla na to, že „někdy vám stačí prostě málo“. Ilustruje to na příkladu dívky, se kterou stihla překlopit problém do dovednosti, pomocí kresby sluníčka se pobavit o tom, v čem je dobrá a co ji baví, a práce byla u konce: „No a to stačilo. To stačilo, ona přišla za těch 14 dnů a školní fobie byla v čudu.“ S další dívkou plánovala trénink chůze do školy, načež dívka celý tento krok přeskočila a do školy začala chodit i bez trénování. „A já to přičítám tomu, že byla dobře vydefinovaná ta preferovaná budoucnost.“ Haně pomáhá víra

v mimoterapeutickou změnu: „*Tak to většinou tak je, že ono se to příště zase někam posune. Víte, že to nepotřebuju vypřemýšlet mezi prvním a druhým sezením. [...] Ono se to pohne bez mojího přemýšlení.*“

Kids‘ Skills je pro ni většinou metodou první volby, ale někdy taky poslední. Když tápe nad řešením nějakého těžkého případu, občas ji napadne vyzkoušet právě Kids‘ Skills. „*Ono je to někdy třeba záchytný bod, když vám okolnosti přijdou těžký, tragický, já nevím, dítě z děčáku, zneužitý. Ale oni nás nepotřebují na to, abysme zabředli s nima do bahna, že? Proč i jich se nezeptat, co by se potřebovali naučit, aby i v těch sračkách se jim žilo lépe?*“

RENATA

Renata je 44letá žena. Nejprve získala vzdělání v oboru učitelství. Později se dostala ke studiu psychologie, které absolvovala na Slovensku. Kromě učení jazyků se věnovala také personalistice. Nyní ale už přes 5 let působí v oboru školní psychologie. Na částečný úvazek pracuje také v místním komunitním centru. Je frekventantkou Komplexního výcviku v psychoterapii zaměřené na řešení. S metodou Kids‘ Skills pracuje cca 3 roky. Prošla vzděláním v hypnoterapii zaměřené na řešení, kariérním poradenství a koučování, EEG biofeedbacku a Sandtray. Ve svém volném čase vypomáhá v Bílém kruhu bezpečí.

„Já si cením tý struktury. [...] Není to, že bych si tam dala něco revolučně nového, to ne. Já si myslím, že ta metoda sama za sebe, prostě pro mě je výborná.“

Motivace k přihlášení do kurzu byla podle Renaty prostá. Hledala praktické nástroje pro práci školního psychologa. Byla čerstvě po studiu a vnímala, že vysoká škola ji v tomto směru nevybavila. „*Já jsem vstoupila do školní psychologie vlastně hnedka po studiu, takže jsem měla pocit, že vlastně vůbec nic nevím. A během studia se žádný nástroje, prostě tady ty praktický věci jako nenaučíte.*“ Kladla si následující otázky: „*Jak vůbec na to? Jak na ty konkrétní případy? Jak s tím pracovat?*“ S pouhým rozhovorem by si nevystačila. „*Že aby jako mým nástrojem byl pouze rozhovor, a ještě stejně jsem nevěděla, jak ho dělat, to mi přišlo takový hrozně marný v ten moment.*“ Pomohlo jí, že v začátcích své práce v oboru měla nějaký finanční kapitál. „*Protože já jsem nebyla čerstvě v pětadvaceti po studiu, ale už jsem měla za sebou nějakou pracovní historii. Tak [...] tyhle ty okolnosti mi opravdu dovolily jako vložit hodně financí vlastně do dalšího studia.*“

Renata si vychvaluje, jak je metoda sestavená. Přizpůsobuje ji věku dítěte a doplňuje ji o různé pomůcky a techniky, jako jsou karty, písek nebo hraní scének. Dovede si představit, že by se obešla i bez nich, protože samotná struktura je podle ní dostačující. „*Já*

si cením tý struktury. A takový ty věci kolem toho, že si něco fakt uděláme na pisku nebo si to přehraju nebo to, tak to už si tam jako k tomu přidám. Ale furt stavím na tý metodě. Není to, že bych si tam dala něco prostě revolučně novýho, to ne. Já si myslím, že ta metoda sama za sebe, prostě pro mě je výborná.“ Díky KS sešitu od Daletu, kde jsou úkoly k jednotlivým krokům, mohla Renata vypustit z hlavy strukturu. *„Vlastně ten sešit mi jako dává fakt možnost v podstatě nic nezapomenout. Ale že prostě na to nemusím myslet, že s tím můžu prostě volně pracovat.“* Popisuje, jak práce se sešitem vypadá: *„Je to hezký takový, vyplňujeme si sešitek, děti si ho ke mně nosí, rodiče jim tam zanechávají zprávy, mapuju si tam pokrok.“* Sešit se podle ní hodí spíš pro mladší děti. U starších volí pracovní list Nahoru na horu, který vypracoval člen týmu Dalet, Daniel Žákovský. *„Taky jsme nepoužívali sešit, jak jsem říkala, používali jsme tu Nahoru na horu vlastně, že jsme stoupali po té cestě. A to dítě jsem vlastně motivovala teda, že dosáhneme jako toho vrcholu vlastně.“*

Renata zaznamenala posun ve svém přístupu. Zpočátku se jí stávalo, že ji vyděsilo, když dítě na metodu okamžitě nereagovalo. *„Ale měla jsem pocit, že se mi to dítě na to moc nechytá. Že jakože ‚pojďme se učit novou dovednost‘ a tak dále, že se mi na to moc nechytalo. Že vlastně ono se drželo pořád nějakýho původního vzorce toho svýho chování a nevidělo třeba důvod, proč to měnit. Nebo nepocitovalo potřebu to dělat jinak.“* Nyní už ví, že není důvod k panice. Stačí u dítěte odhalit jeho motivační faktor. Z Renatiny zkušenosti to bývá často oslava. Pokud by měla dostatek času, což ve škole příliš nemá, klidně se tomuto kroku bude věnovat déle. *„Ale vždycky zůstávám dýl u toho kroku, u kterýho vim, že je pro ty děti jako víc motivační, jo? Ať je to třeba, já nevím, pochvala, ať je to něco jinýho, a tak dále. Ale právě mám tu zkušenost, že hodně dětí ze začátku právě, jo, jakože ‚dobře, budu se učit dovednost, jasně, pomocník dobrý‘, ale když byla ta oslava, tak to bylo takový to ‚há, oslava‘.“* Zároveň zmiňuje, že motivace dětí bývá různá. Některé baví i samotný proces.

Podle Renaty mohou použití metody zkomplikovat dva vlivy. Prvním z nich jsou omezené komunikační schopnosti dítěte včetně vad řeči. *„Na to jsme narazili ted'ka vlastně s kolegy, co pracujou s dětma [...], že vlastně ta komunikační vybavenost dětí není vždycky úplně jako na to, abyste se s nima opravdu jako bavila, já nevím, jak dlouhou dobu. Nebo kolikrát zeptáte se na něco, oni vám odpovídaj jinak.“* Tato skutečnost klade velký nárok na komunikační dovednosti psychologa. Druhou překážkou je snížený intelekt. Renata má zkušenost s případem chlapce, u kterého byl snížený intelekt i vyjadřovací schopnosti. Popisuje, že jí dělalo potíže zjistit, na čem lze stavět. *„A vlastně vůbec celkově vlastně s ním,*

s tímhle tím dítětem v podstatě, který má sníženou inteligenci, jsou tam špatné vyjadřovací schopnosti, prostě je tam málo věcí, kterých se můžete chytit.“

Riziko omezených komunikačních dovedností dítěte spočívá v tom, že psycholog nutí brát mu prostor a domýšlet si vlastní scénáře. „*Že opravdu vám to někdy může ulítnout a trochu si začnete domýšlet. Že nedáváte úplně, nebo nedáte v ten moment prostor tomu dítěti, aby si to vymyslelo samo.*“ Pokud se dítě nedaří rozmluvit, i přes zmíněné riziko se jí osvědčuje zaujmout direktivnější přístup. Použila ho například u chlapce se sníženým intelektem. Nejprve se totiž snažila být trpělivá, potom pokládala i návodné otázky, čemuž se běžně vyhýbá, ale chlapec s ničím nepřicházel. Rozhodla se proto téma nadhodit sama. „*Tak jsem zjistila, že abysme se někam dostali, já taky si musím vážit času toho klienta [...]. Tak jsem si řekla, to prostě nejde, my si nemůžeme tady celou dobu hrát a nikam se nedostat. Tak i přestože by se to nemělo, tak jsem musela začít být prostě direktivnější ve smyslu, jo, tak jsme se k tomu nedobrali, dobře, různěma otázkama, aby on mi to řekl. A takže mamka s tatínkou říkali, že by prostě tahle ta dovednost...“*

KLÁRA

Klára je 30letá žena. Na pozici školní psycholožky nastoupila ihned po absolvování magisterského studia psychologie a nyní ji vykonává šestým rokem. Současně vede podpůrnou skupinu pro dospívající a spolupracuje s Ostravskou univerzitou v oblasti celoživotního vzdělávání. V minulosti pracovala se ženami a jejich dětmi v azylovém domě Armády spásy. Kurzem Kids' Skills prošla před 3 roky a od té doby metodu používá. Má také pedagogické minimum a prošla vzděláním umožňujícím využití herního pískoviště. Považuje za důležité účastnit se pravidelných supervizních a intervizních setkání s kolegy. Ve volném čase tvoří psychologický obsah na sociální síti.

„Ale že vlastně to pro mě je nějaký mustr, něco, co se mi líbí a používám to ráda. Ale není to nic, o čem bych chtěla dělat pětiletý terapeutický výcvik.“

Klárku na kurz nalákaly pozitivní reakce z okolí. „*Já jsem měla ze svého okolí na ten kurz velmi pozitivní zpětnou vazbu. [...] A nějak se to ke mně vždycky tak dostalo, ty informace o tom kurzu. A všichni to moc chválili.*“ Pochvalovala si ho například její spolužačka z vysoké školy, která metodu ve své školně psychologické praxi hojně využívala. Klářinou hlavní motivací bylo získat konkrétní nástroje pro práci. „*A co možná tam pro mě, teď jsem si vzpomněla, byla taková jako dost hlavní, stěžejní věc, tak bylo to, že najednou to byl kurz, který narozdíl od mnohých jiných, a taky třeba vysoké školy, dává člověku nějaký nástroj, konkrétní, nějaký postup, nějakou jako strukturu, kterou ten člověk může v té praxi*

použít. “ Zajímala ji samotná metoda, přístup pro práci s dítětem nebo formulace otázek. V tomto smyslu se její očekávání od kurzu naplnila. Jak už zaznělo, Klára má pocit, že vysoká škola konkrétní nástroje nenabízí, podobně jako jiné zdroje (knihy nebo kurzy): „A i kurzy nebo knihy, které se třeba tváří, jakože jsou velmi praktické, tak potom ve finále je to zase změť nějakých teorií a potom teda nějaké něco... “ Potom, co se pro kurz rozhodla, zjistila, že kolegové z pedagogického sboru znají Kids‘ Skills ze školení. „Takže vím, že i tady v jednom kabinetě holky na druhém stupni mají vyvěšené takových těch 10 kroků. Nebo jich tam je více dokonce, si myslím, ty konkrétní obrázky. A že se o tom s tou lektorkou bavily a tak. “

Absolvování kurzu se jí zkomplikovalo kvůli velké poptávce a covidu. *„Ale je pravda, že jsem do toho kurzu chtěla jít mnohem dříve, no bohužel se mi tam nedařilo se dostat, protože byl neustále plný. A ve chvíli, kdy se mi tam podařilo dostat, tak byl covid a zavedli online verzi toho kurzu [...]“* Rozhodla se proto počkat na prezenční verzi.

Lektoři v Daletu Kláře navrhovali, aby se přihlásila do komplexního psychoterapeutického výcviku SOLUTIONS FOCUS: *„[...] bylo řečeno, nebo že jim přišlo, že to mám nějak přirozeně v sobě“*. Popisuje, že je přirozeně zvědavá, což může být u Kids‘ Skills výhodou. Ačkoli je s metodou spokojená, došla k tomu, že jí dosavadní znalosti a dovednosti stačí. Ve svém psychoterapeutickém směřování by se nechtěla omezit pouze na solution-focused přístup. *„Ale že vlastně jako to pro mě je nějaký must, něco, co se mi líbí a používám to ráda, ale není to nic, o čem bych chtěla dělat pětiletý terapeutický výcvik.“*

Klárů v počátcích práce s Kids‘ Skills provázela nervozita a napětí z toho, jak metoda bude fungovat. Nebyla si jistá účinností samotné metody i svou schopností s ní pracovat. Ze začátku práce neplynula přirozeně, potřebovala se do toho dostat. *„Takže jsem sama ze sebe byla taková nervózní, jestli to nějak zvládnu reprodukovat. A za druhé bylo to, jestli ta metoda jako taková bude opravdu tak funkční, jako se zdálo být na kurzu.“* Svůj start popisuje zároveň jako intenzivní, protože ho provázelo nadšení z metody a velká motivace s ní pracovat. *„Protože jsem najednou měla pocit, že to můžu aplikovat úplně na všechno a všude a na všechny. A že jsem měla v tomhle asi docela velký tah na branku, že jsem si říkala, jak mi to přijde super, ten nástroj. A že to chci vyzkoušet.“*

Intenzita využívání metody se v čase měnila, podle Kláry to přicházelo ve vlnách. Jak už bylo řečeno, na začátku ji využívala velmi intenzivně. Nadšení vystřídal útlum. V tomto období Klára využívala jen některé prvky přístupu zaměřeného na řešení. *„Pak byl*

takový útlum, že spíše jsem měla pocit, že jsem využívala nějaké jednotlivé, at' už formulky těch otázek, nebo některé přístupy z Kids' Skills nebo ze solution-focused jako celkově. "Nyní si k metodě hledá znovu cestu. „A teď se do toho zase zpátky vracím, protože zase vnímám, že u některých dětí by to mohlo fungovat, tak to tam zase vkládám.“

Uvádí, že je náročné předem určit, zda metoda bude efektivní. Vyzpozovala, že není vhodná pro všechny klienty. Zároveň neexistuje žádný seznam určující to, kdy ji použít a kdy ne. *„[...] takže na to prostě člověk musí narazit a pak zkoumat, proč to nejde, nebo co tam hapruje.“* Když se práce s klientem nedaří, je také těžké dopátrat se příčiny. Klára hledá faktory na své i klientově straně. *„Že v tu chvíli já nevím, jestli je to špatně formulovaný cíl, nebo to je, že to dítě na to neslyší, na ty věci, nebo to u něho není ta pravá metoda, kterou použít. [...] Nebo že to dělám špatně já nějakým způsobem, a neumím to potom jako uchopit.“*

Pro práci s metodou jsou důležité tři oblasti: komunikativnost, tvořivost a intelekt dítěte. *„Mám pocit, že jsou děti, které jsou více komunikativní, více tvořivé, více mají rozvinutou fantazii. Jsou to ty věci, se kterými to Kids' Skills, relativně na nich stojí, nebo jak to říct. [...] Nebo ještě mě taky napadá nějaká míra inteligence u toho dítěte.“* Pokud tyto předpoklady splněny nejsou, metoda se dá upravit, ale výsledek může být nejistý. Výhodou je také spolupracující rodina, která dítě podporuje. *„Protože logicky, když to dítě jednou týdně přijde ke mně a pak týden žije v nějakém svém světě, svých lidí, své síti kolem sebe, tak nějaká hodina týdně s tím moc nezamává.“*

Pro efektivní práci s metodou je dle Klářiny výpovědi důležitý terapeutický vztah a vnitřní motivace dítěte, přičemž napojení může mít vliv na motivaci. *„Takže první je to, at' nám to funguje spolu, protože to je asi věc, která funguje u psychologa, u terapeuta, kdekoliv, prostě když vám ten člověk nesejde, tak to prostě podle mě fungovat nebude. A druhá věc je to, aby to dítě fakt bylo motivované.“* Motivace může přijít až v průběhu.

Pomohlo jí sestavit si tahák, který má při sezeních k ruce. Při jeho vytváření čerpala z kurzu i knihy Zázrak tří květin. Obsahuje kroky Kids' Skills a k nim náležící otázky. *„A tohle mi hrozně pomohlo v tom, když jsem se někdy jako zasekla. Nebo třeba mi to dítě úplně nerozumělo, co tím myslím. Nebo to potřebovalo říct jinak a já už jsem třeba nemohla najít ta slova, nebo už mě nenapadlo, jak to mám jinak podat.“* Tahák ji uklidňoval.

BARBORA

Barbora je 37letá žena. Získala titul PhDr. v oboru Psychologie. Pracovala jako psychologka pro Ministerstvo vnitra ČR a Celní správu ČR. Krátce působila také v PPP. Aktuálně poskytuje poradenství pro dětskou klientelu v soukromé agentuře a na úvazek 0,7 vykonává pozici školní psychologky. Na pozici je 4,5 roku, nicméně po dobu rodičovské dovolené se věnovala pouze KI v rozsahu 20 hodin měsíčně. Je čerstvou frekventantkou Systemického výcviku v poradenství pro děti a rodiče a psychoterapii dětí. Má za sebou například kurz Sandtray a výcvik v Edukativní rodičovské terapii. S metodou Kids' Skills pracuje 1 rok.

„A v tom vidím tu nevýhodu, že sice se to nazývá jako terapie zaměřená na řešení, ale [...] je to spíš poradenství zaměřené na řešení než terapie.“

Barbora metodu Kids' Skills objevila v době po covidu, kdy u dětí zaznamenala nárůst sebepoškozování a dosavadní přístup jí nestačil. *„A já jsem s nima vlastně pracovala intuitivně a ty rozhovory byly takový anamnestický, jako ‚co tomu předcházelo, jak ses u toho cejtila, co tě k tomu vedlo‘. A měla jsem pocit, že se prostě do té temnoty boříme víc a víc. A nestačilo mně to, nestačilo mně to. Měla jsem pocit, že to těm dětem ani nepomáhá. Takže jsem hledala cesty, jak pracovat s dětma.“* Kids' Skills se od původního přístupu liší hlavně svým pozitivním laděním. *„Vidím rozdíl v tom, že se zaměřuju víc na to řešení. A zaměřuju se víc vlastně na to pozitivní. Že hledáme vlastně víc ty zdroje.“* Také se tolik nezabývá minulostí.

Tato charakteristika metody může být i nevýhodou, protože ji ochuzuje o hloubku a emoce. *„I když nám na výcviku říkali, že i tohle je o emocích, tak mně přijde, že [...] tam tolik nejsou, ten prostor.“* Barboru to nutí k přemýšlení, zda se opravdu jedná o terapii, nebo spíš o poradenství. *„A v tom vidím tu nevýhodu, že sice se to nazývá jako terapie zaměřená na řešení, ale [...] je to spíš poradenství zaměřené na řešení než terapie.“* Je si ovšem vědoma toho, že může být limitována omezenými zkušenostmi. Zároveň uvádí, že v prostředí školy je poradenská práce vhodná.

Své začátky s metodou popisuje jako poněkud zmatené. Díky kurzu Kids' Skills, který absolvovala pod Dailetem, si sice rychle osvojila filozofii metody a získala důvěru v její účinnost. *„Ten mně pomohl, že se mně to dostalo pod kůži. A ta filozofie, že jsem nabíla dojmu, že to opravdu má smysl, význam, že to je efektivní.“* Kurz v ní ale zároveň vyvolal chaos – neorientovala se ve struktuře a stávalo se jí, že po pár úvodních krocích nevěděla, jak s klientem pokračovat. *„Takže se mně kolikrát stalo, že jsem udělala to úvodní sluníčko, typický, a pak jsem říkala: ‚No jo, co dál, ale kam teď dál?‘ Takže jsem si potřebovala udělat*

nějakou strukturu. “ Lektoři v Daletu ji sice učili, že není nutné se struktury držet, ona ji ale potřebovala. Zorientovala se v ní díky knize Zázrak tří květin. *„A tu strukturu jsem si tam dodala vlastně díky té úžasný knížce, kterou sepsali, protože tam toho je mnohem víc zakomponovaného.*“ Z knihy si dělá výpisky a studuje je mezi sezeními.

Řeší otázku, kdy se strukturou začít a jak ji do své práce více zakomponovat. *„Že to možná na začátku neumím hnedka jako prodat, vytáhnout.*“ Tématem se zabývala i na supervizi v rámci kurzu. U mladších dětí, které většinou dochází s rodiči, se jí lépe daří držet struktury v předepsaném pořadí. *„Ale teď si říct, jdu od áčka, od jedničky až po desítku třeba, tak mám pocit, že mně to jde nejlíp s téma malejma dětma. Že ty se dobře vedou a procházejí tou strukturou.*“ Starší děti, které dochází spíše samostatně, má tendenci nejprve vyslechnout a v reakci na ně využít nějaké prvky metody. *„A když přicházej ty starší, tak tam spíš jako naslouchám tomu, s čím oni přicházej, pak se to snažím nějak propojit, no.*“ Případně u nich upřednostní KI a pak už je těžké do práce Kids‘ Skills vnést. *„Ale u mě teďka, jak jsem sama s téma myšlenkama si to srovnala, tak pro mě prostě je nejtěžší se rozhodnout, říct si, jestli ještě dělám jenom tu krizovou intervenci, anebo už jdeme do nějakýho toho poradenství zaměřenýho na řešení.*“

Barbora se zamýšlí nad tím, co jí brání strukturou, jak říká, vytáhnout. Podle ní zde hrají roli minimálně 3 faktory: omezené zkušenosti, hranice a sebejistota. *„Možná je to o nějakých opravdu mých hranicích a na mym nastavení práce s tím klientem. Nebo zkušenosti, sebejistota možná taky.*“ Mohla by jí v tom pomoci změna přístupu. *„Říct: ‚Tohle, co říkáte, to je určitě důležitý, za to děkuju, ale pojďme se na to zkusit podívat takhle.‘ A šup, a vytáhnmu strukturu a jedeme.*“

Uvádí dva případy, u kterých metoda nezafungovala. V obou z nich se jedná o, podle jejích slov, velké diagnózy. Použití Kids‘ Skills bylo neúspěšné u dívky s depresí. *„Tam, kde jsem s tím Kids‘ Skills, nastavení těch cílů, kde se mně to vytrácelo, tak to byla holčina, která skončila opravdu s medikací, s depresemi, a chodila ke mně sama. Byla to deváťáčka, tam to bylo opravdu složitý.“* Dívka začala pracovat s externím psychologem i psychiatrem. Kids‘ Skills se neosvědčilo ani u dívky se stavy připomínajícími halucinace: *„A ta měla, já nevím, jestli to byly halucinace, ale prostě měla vidiny. Viděla postavy, viděla rotující předměty [...].“* Práce s dívkou byla sice úspěšná, ale od metody upustila. *„Takže docházelo k uvolňování emocí a prostě ty vidiny zmizely. Ale tam se přiznám, že jsem fakt nehledala dovednost. Tam jsem ji spíš nechávala poznávat se přes to pískoviště, nějak si to osahávat, ty situace a tak dále.“*

Považuje se za běžce na krátkou trať. „*Takže potřebuju, aby to jako, ty změny se děly rychlejc, aby to nějakým způsobem se vyvíjelo a tak.*“ Má zkušenost s tím, že pokud spolupráce trvá moc dlouho, tedy okolo 15 sezení, Kids' Skills se z ní vytrácí. To se jí stalo například s dívkou, která k ní docházela rok. „*Měla jsem holčimu, která ke mně docházela celej rok, možná i dýl, ale tam už taky se pak ta osnova Kids' Skills vytrací. Určitě tam děláme mapování, škálování, zdroje, to jako jo. Ale, nevim, pak už je to takový, jak už je to v tom čase víc rozplizlý, tak mám pocit, že už takovou tu typickou strukturu vlastně ztrácim.*“

6.3.2 Tematické trsy

1. Motivace ke KS
2. Vývoj práce s metodou
3. Stěžejní prvky KS
4. Výhody metody
5. Potřeby ŠP
6. Využitelnost metody
7. Úpravy metody
8. Náročné momenty
9. Poznatky ŠP

MOTIVACE KE KS

První tematický trs nese název Motivace ke Kids' Skills. Obsahuje témata vysvětlující, co účastnice výzkumu vedlo k podání přihlášky do kurzu. Všechna tři témata jsou vypsána v tabulce níže. Křížky označují, které účastnice se k jednotlivým tématům vyjádřily.

Tabulka 2 Seznam témat – tematický trs „motivace ke KS“

Téma	Hana	Renata	Klára	Babora
Studium VŠ nestačí	X	X	X	
Mít konkrétní nástroje			X	X
Ochutnávka SF	X	X		

Téma **studium VŠ nestačí** zahrnuje dva typy výroků. Školní psychologové zaprvé uvádí, že v rámci vysokoškolského studia o metodě Kids' Skills neslyšely, anebo si toho příliš nezapamatovaly. Má to tak třeba Hana: „*My jsme se asi jako o tom solution-focused přístupu kdysi učili na fakultě. Ale tak víte, jak to je. Jakože máte tlustou knihu Psychoterapeutické směry a o každém víte dvě věty, jo? Nebo za nás to tak bylo. Takže mně to nějak neutkvělo.*“ Zadruhé mají pocit, že je vysoká škola nevybavila konkrétními nástroji pro práci. Takovou zkušenost má Renata: „*Já jsem vstoupila do školní psychologie vlastně hnedka po studiu, takže jsem měla pocit, že vlastně vůbec nic nevím. A během studia se žádný nástroj, prostě tady ty praktický věci jako nenaučíte, jo?*“

Jak je patrné z předchozího odstavce, účastnice po studiu potřebovaly **mít konkrétní nástroje**. Klára popisuje, co ji na kurzu zaujalo: „*Najednou to byl kurz, který narozdíl od mnohých jiných, a taky třeba vysoké školy, dává člověku nějaký nástroj, konkrétní, nějaký postup, nějakou jako strukturu, kterou ten člověk může v té praxi použít.*“ U Barbory se tato potřeba projevila po pandemii covid-19, kdy vzrostl počet případů sebepoškození a s dosavadními postupy už si nevystačila. „*A já jsem s nima vlastně pracovala intuitivně a ty rozhovory byly takový anamnestický [...]. A nestačilo mně to, nestačilo mně to. Měla jsem pocit, že to těm dětem ani nepomáhá. Takže jsem hledala cesty, jak pracovat s dětma. No a mimo jiné jsem narazila na Kids' Skills.*“

Posledním téma se jmenuje **ochutnávka SF**. Kurz Kids' Skills může být kratší a zjednodušenou alternativou ke komplexnímu psychoterapeutickému výcviku SOLUTIONS FOCUS. Hanu zajímala terapie zaměřená na řešení, ale nechtěla se pouštět do 5letého výcviku, proto zvolila nejdřív Kids' Skills. „*Protože neměla jsem rovnou chuť se jako vrhnout do velkého výcviku, který potom jako jsem nakonec dělala, ale ty Kids' Skills byla moje vlastně první ochutnávka solution-focused.*“ Renata v té době kvůli péči o děti neměla na dlouhodobý výcvik čas. „*A protože, že jo, já jsem v ten moment, vlastně nebyla jsem v žádném psychoterapeutickém výcviku v podstatě. Že bych si ho ještě dělala paralelně, to bych se zbláznila. Protože jsem dělala výšku při mateřský, vlastně při dvou dětech...*“ Hledala ale nějaký návod pro práci školního psychologa, který by zodpověděl její otázky: „*Jak vůbec na to? Jak na ty konkrétní případy? Jak s tím pracovat?*“

VÝVOJ PRÁCE S METODOU

Druhý tematický trs je pojmenován Vývoj práce s metodou. Popisuje, jak informátorky vnímaly své začátky s metodou, jak se práce s metodou postupem času měnila

a co jim pomohlo si metodu osvojit. Témata spadající pod tento trs jsou k nahlédnutí v tabulce.

Tabulka 3 Seznam témat – tematický trs „vývoj práce s metodou“

Téma	Hana	Renata	Klára	Barbora
Od rigidity k improvizaci	X	X		X
Nadšené začátky	X	X	X	
Počáteční nejistoty			X	X
Trénink pomáhá	X	X		
Tahák			X	X

Vývoj práce s metodou vystihuje posun „od rigidity k improvizaci“. Tuto zkušenost explicitně vyjadřují Hana a Renata. Hana říká, že už nenásleduje oněch 15 kroků typických pro model Kids' Skills: „*Já myslím, že se vyvíjel od toho, dělat to tak, jak je to jakoby navrženo, kroky. K teď úplně improvizaci.*“ Improvizace spočívá v tom, že s dítětem překloupí problém do dovednosti a, pokud je to třeba, pokračuje buď jen některými kroky KS, nebo něčím úplně jiným (např. pískem). Renata má tendenci se držet struktury ve chvíli, kdy si není jistá. To se jí s Kids' Skills potvrdilo. „*Tak bylo to od toho počátečního takového křečovitého se držení těch jednotlivých kroků.*“ Zároveň si je vědoma, že takto funguje jen dočasně: „*Ale vím, že najednou to období jako přejde a začnu si s tím variovat a pracovat sama.*“ Z výpovědi Renaty a Barbory je patrné, že při práci s metodou dospěly k určitému uvolnění. Renata se díky sešitu Kids' Skills přestala bát, že na nějaký krok zapomene. Tréninkem nabyla jistotu: „*A to člověk jinak nezíská, než tou prací s metodou. Vlastně takovou tu jistotu, kterou dneska mám větší než na začátku.*“ Pozitivní ladění metody Barboře dodalo odvalu: „*No vidím rozdíl v tom, že se zaměřuju víc na to řešení. A zaměřuju se víc vlastně na to pozitivní a zaměřuju... Že hledáme vlastně víc ty zdroje, jo, že mně to dalo vlastně odvalu.*“ Dokud Barbora nepoužívala Kids' Skills, věnovala více času sběru anamnestických dat. Nyní je v tom uvolněnější. „*Předtím jsem prostě jela tu anamnézu, jo,*

papír jsem měla, a vždycky jsem si to chtěla ty data sebrat, a teď vlastně to sbírám tak, jak to vlastně přichází, spíš v tom procesu.“

Tři účastnice výzkumu zažily „**nadšené začátky**“. Podobná slova volí Hana a Klára. Hana hodnotí své začátky jako perfektní. Spojuje to s faktem, že měla možnost metodu souběžně s absolvováním kurzu v reálu zkoušet. Klára pociťovala nadšení a motivaci metodu maximálně využívat. „*A že vlastně jsem měla v tomhle asi docela velký tah na branku, že jsem si říkala, jak mi to přijde super, ten nástroj. A že to chci, že to chci vyzkoušet.*“ Jak už bylo naznačeno, školní psychologové si chválí možnost zkušenosti nabyté prostřednictvím kurzu bezprostředně zkoušet. Renatě k tomu dopomohla důvěra rodičů. „*Jo, já jsem to dělala hnedka vlastně ve škole, protože už tam děti ke mně jako docházely na individuál. [...] Takže hned vlastně v té práci jsem s tím začala pracovat a bylo to fajn.*“ Hana metodu začala zkoušet hned po prvních dvou dnech kurzu. Nejenže ji aplikovala na nové klienty, ale přešla na ni i u těch, kteří k ní už nějakou dobu docházeli. „*Protože pro mě bylo strašně užitečné, že v tu dobu už jsem pracovala v té škole. Takže jsem mohla hned všechno zkoušet, že to nebylo, že se něco učím a teď uvidím, až někdy bude příležitost, to vyzkouším.*“

Některé psychologové provázely „**počáteční nejistoty**“. Klára pociťovala nervozitu a napětí, jelikož si nebyla jistá, jak metoda bude fungovat. „*Takže to bylo, takže jsem sama jako ze sebe byla taková nervózní, jestli to nějak jako zvládnu reprodukovat. A za druhé bylo to, jako jestli ta metoda jako taková bude opravdu tak funkční, jako se zdálo být na tom kurzu.*“ Barbora vnímá své začátky jako zmatené, chaotické. Díky kurzu od Daletu si osvojila filozofii Kids‘ Skills, současně jí ale chyběla struktura. Proto se jí stávalo, že s klientem začala pracovat a zanedlouho nevěděla, jak postupovat dál. „*Moje začátky právě byly hodně takový zmatený, protože já jsem tu strukturu nebo tu filozofii Kids‘ Skills nebo terapie zaměřený na řešení jako rychle pochopila a měla jsem jí v sobě. Ale pak tam bylo spoustu zmatků a otazníků, co dál a co vlastně a co ještě.*“

Poslední téma se týká osvojování metody, zahrnuje poučku „**trénink pomáhá**“. Hana vysvětluje, jakým způsobem je možné si metodu zvnitřnit: „*Já si myslím, že praktikováním. Procvičovat, praktikovat. Víte, já mám třeba čtyři až pět klientů denně. A to si brzo něco osvojíte.*“ Osvědčilo se jí nové metody využívat, kdykoli je to jen možné. Z její zkušenosti klientům nezáleží na výběru metody. Podobný názor zastává i Renata, která si je díky trénování metody nyní jistější: „*A vždycky samozřejmě je asi nejlepší zkoušet, když*

máte teda něco novýho, tak abyste si to zažila, tak prostě vezmete ten jako nový nástroj, třeba se ho jako naučíte pořádně.“

Jako výhodné se zdá být sestavit si „**tahák**“, tedy dokument shrnující hlavní body metody. Tuto strategii zvolily Klára s Barborou. Kláře jako podklad pro tvorbu taháku sloužil kurz Kids‘ Skills od Daletu a kniha Zázrak tří květin. Tahák běžně mívá mezi papíry, kam si během sezení píše poznámky, takže do něj může kdykoli nahlédnout. Obsahuje jak kroky Kids‘ Skills, tak příslušné otázky. Výhodou taháku je tedy to, že za ni drží strukturu metody a nabízí alternativní formulace otázek v případě, že Klářiným formulacím dítě nerozumí. Klára si vybrala takové, které jí připadají přirozené. *„Já to mám vlastně i tady, mám to ve složce, mám tam jednotlivé ty body, nebo ty jednotlivé fáze Kids' Skills. A mám tam k tomu jednotlivé otázky, které jakoby je možné k tomu použít. [...] Takže to je něco takového pro mě, takový jako taháček.*“ Barbora také použila jako předlohu stejnojmennou knihu. Tahák ale nepoužívá tolik během sezení, jako spíš mezi jednotlivými setkáními. Je zvyklá se připravovat kontinuálně. *„Udělal jsem si z toho výpisky, udělala jsem si strukturu, vytáhla jsem si ty důležité otázky. A to vlastně mam k ruce a procházím si to mezi sezeníma. A říkám si, kam bysme, co, co jsem ještě třeba, kam jsme se nepodívali, kam by nás to mohlo posunout.*“

STĚŽEJNÍ PRVKY KS

Třetí tematický trs se věnuje stěžejním myšlenkám metody Kids‘ Skills, tedy krokům, technikám a principům, které školní psychologové považují za důležité. Shrnutí témat nabízí tabulka.

Tabulka 4 Seznam témat – tematický trs „stěžejní prvky KS“

Téma	Hana	Renata	Klára	Barbora
Přerámování	X			X
Podpora	X		X	X
Škála	X	X		
Motivace	X		X	
Naděje	X			X

Jeden ze dvou kroků, kterým účastnice výzkumu připisují velký význam, je „**přerámování**“, čili přeměna problémů na dovednosti. Podle Hany je klíčové zeptat se dítěte, co by se chtělo naučit, respektive co by obecně chtělo. U Kids' Skills mluvíme o převedení problému na dovednosti, v názvosloví Mission Possible se jedná o cíle. Ať tak či tak, tento krok Hana nevynechává a většinou jím začíná. *„Zásadní krok je překlopení problému do dovednosti. Podle mě, když neuděláte tohle, tak neděláte Kids' Skills.“* Má dokonce zkušenost s tím, že v případě dívky se školní fobií stačilo použít převedení problému do dovednosti společně s mapováním zdrojů a zakázka byla vyřešena. Barbora říká, že přerámování problému rodičům i dětem přináší úlevu, studující současně posiluje a normalizuje jejich potíže. *„Já mám pocit, že i jak tam dochází vlastně k tomu přerámování toho problému, že je to nějaká dovednost, která by se měla jako trénovat a tak. Takže ty děti odcházej jako víc posílený, mně přijde.“*

Druhým důležitým krokem je podle informátorek „**podpora**“, kam lze zařadit výběr neživého pomocníka, ale i hledání reálné podpory. Hana se svých svěřenců ptá, kdo by jim s učením se nové dovednosti mohl pomoci. Krokují s nimi, jak podporovatele oslovit. Dává jim za domácí úkol vyžádat si pozitivní zpětnou vazbu. *„Docela ráda pracuju s takovým tím krokem, že jim to dávám domů, jako ať ti tam podporovatelé napíšou, proč tomu věří. To bývá docela jako takové hezké. Že třeba říkají, že volal jsem staršímu bráchovi do Prahy a on mi to nadiktoval do telefonu.“* Metoda rodiče vybízí k tomu, aby se zaměřovali více na to pozitivní než negativní, říká Klára: *„Že najednou se třeba zaměří více na nějaké oceňování, na to sledování toho pokroku než na to, co to dítě zase znova jakoby dělá špatně. Tak to mě napadá k rodičům.“* To může vést k lepšímu fungování rodiny. Dle slov Kláry je podstatné, aby kolem sebe zvláště menší děti měly síť podporovatelů. *„Protože si myslím, že v tom Kids' Skills jsou fáze, ve kterých se bez té podpory to dítě prostě neobejde.“* Tuto roli však může plnit i školní psycholog. Fungující terapeutický vztah je podle Hany základ. Barbora považuje za nejcennější práci se spojencem (u mladších dětí) nebo klíčovou postavou (u starších dětí). Figurky, které si děti vyberou na terapeutickém pískovišti, mohou představovat metaforu pro jejich problémy. *„Když jsme třeba řešily s holčičkou, že měla problémy s počuráváním, tak si vybrala tučňáka. A ty tučňáci choděj s těma nožičkama u sebe, jako by potřebovali jít čůrat, že jo, tak to bylo úžasný.“*

„**Škála**“ představuje techniku, která se při rozhovorech opakovala. Práci s ní mají v oblibě Hana a Renata. Hana tuto techniku používá k mapování pokroku a naděje na změnu. Výhodou podle ní je, že se dá uplatnit u dětí od první do deváté třídy. Znázorňovat se může

tužkou na papír, anebo vlastním tělem v prostoru: „Úplně nejčastěji to kreslím já a dítě tam značí jakoby, kde je, a já pak se ho vyptávám na podrobné popisy těch míst, kde je, a zapisuju to já zas zpátky na ten list, abych mu to pak mohla přečíst. Takže ty už umíš to, to, to. A co ještě umíš?“ Svou oblibu škál si Renata vysvětluje tím, že se ráda přesvědčuje o efektivitě spolupráce s klientem. „To mě baví, protože to je jediná věc, podle který zjistím, jestli se někam hejbem, nebo ne. Takže to mám ráda.“ Pokud případ stagnuje, hledá drobné známky zlepšení.

Je patrné, že zásadní roli v metodě hraje podle školních psychologek „**motivace**“. Metodu lze podle Hany využít v případě, že se povede nalézt dovednost k učení a dítě je motivované. „Jakože samozřejmě u mladších dětí často ta zakázka přichází od rodičů nebo pedagogů, ale pokud z toho stejně uvaříme něco, co by se mohlo naučit, a to dítě je motivované se to učit, tak tam to půjde.“ Z pohledu Kláry je zapotřebí vnitřní motivace. „A druhá věc je teda to, aby to dítě fakt bylo motivované. Ať už je motivované hnedka od začátku, anebo začne být v průběhu, ale prostě někde tam k té motivaci musí dojít. Musí vyjít z něho, a ne z vnějšku.“ Stalo se jí, že ona i okolí dítě přemlouvaly, aby něco změnilo, ale jelikož s jejich názorem nesouznělo, tak byly snahy bezvýsledné. Dle Hany stačí mít vnější motivaci: „Někdy je to prostě přání nás dospělých a někdy moc jako nechce, ale udělá to, když se ho podaří namotivovat, nebo to udělá třeba kvůli dospělým. Aby máma byla ráda. Tak tam to taky půjde.“ Motivace se dá zvýšit rozvíjením vize preferované budoucnosti. „A myslím si, že tím ten cíl vizualizujete a že tím zvyšujete tu motivaci do toho jít. Že se to stává lákavým, když to prozkoumáme ze všech stran.“

Z principů je jako významná zmiňována „**naděje**“. Hana klientovi pomocí prokazování důvěry dává naději na změnu. „Jakože tam přinášíte naději ve změnu, že prostě neanalyzujete, no, že on má jako ADHD, no tak to nepůjde. Půjde, každý může dělat kroky.“ Používá například věty: „Změny uvidíš brzy. Bude to brzy lepší.“ Barbora došla k závěru, že základní principy z květinové teorie, které jsou zobrazovány vedle sebe, tvoří ve skutečnosti sekvenci – naděje, tvořivost, spolupráce. „Takže na začátku přichází ta naděje, kdy jako to normalizujeme, přerámujeme, dáme nějaký schopnosti, pak přichází ta tvořivost, a pak z toho vznikne ta spolupráce.“ Tvořivost podle ní vznikne tak, že napasujeme strukturu Kids‘ Skills na příběh dítěte.

VÝHODY METODY

Čtvrtý tematický trs shrnuje výhody metody Kids‘ Skills pro psychology, kteří s ní pracují, ale i pro jejich klienty. Jednotlivá témata jsou zaznamenána v tabulce.

Tabulka 5 Seznam témat – tematický trs „výhody metody“

Téma	Hana	Renata	Klára	Barbora
Efektivita	X	X		X
Strukturovanost		X	X	
Pozitivní ladění	X		X	X
Povzbuzení	X	X		X
Flow	X		X	

„**Efektivita**“ je jednou z charakteristik, které si školní psycholožky na metodě chválí. Hana ji vystihuje takto: *„Že je to jako cílené, že to jde poměrně svižně k cíli a k nějakým aspoň dílčím úspěchům. Což je povzbuzující. Pro mě i pro tu klientelu teda.“* Vzhledem k tomu, že po jejích službách je na škole vysoká poptávka, hodí se, že metoda přináší rychlé výsledky, jelikož se pak dostane na další zájemce. *„Já nechci říct, že sekám to jak cvičky, ale těch dětí je fakt hodně. A když už nějaké dítě nepotřebuje tu péči, tak je to skvělé, protože může čerpat další dítě, že?“* Rychlost metody ocení i rodiče, kteří z její zkušenosti někdy očekávají, že spolupráce s psychologem bude na dlouho. Renata si také chválí úsporu času. Zároveň zmiňuje, že jí vyhovuje mít jasný cíl. *„Že to je taková i metoda, která pro mě nějakým způsobem teda fakt šetří čas, protože víme, co tam máme udělat, víme, co chceme a jdeme k tomu.“* Metoda koresponduje s jejím osobnostním nastavením. *„[...] nejsem ten psycholog, kterež tam bude sedět celou dobu, bude poslouchat a pak se několikrát zeptá, jak se v tom cítíte a tím to bude vyřešený, to opravdu ne. Já opravdu potřebuju vidět nějaký posun.“* Podobně jako Hana a Renata, i Barbora vyzdvihuje rychlost metody. Pro sebe si definuje, že se jedná o krátkodobou metodu. *„Je to krátkodobý, je to efektivní. Je to krátkodobý. Nevím, jestli to někde v těch knížkách zaznívá, aspoň pro mě je to zatím krátkodobá metoda.“*

Předností může být také „**strukturovanost**“ metody. Je to patrné z výpovědi Renaty v posledním odstavci. Svou úvahu ještě rozvádí: *„Protože když to srovnám s některýma*

jinejma konzultacemi [...], tak tohle to se mi líbí, že to má strukturu, to znamená má to kroky, víme, kde jsme na začátku, víme, kde chceme být na konci a vlastně směřujeme to k tomu.“ Renata dodává, že metodě věří, takže nemá potřebu do struktury nijak výrazně zasahovat. Klára kromě strukturovanosti oceňuje i praktičnost metody. *„Myslím si, že ty výhody týkající se mě, už jsem tak nějak jako zmínila v tom, že mám pocit, že je to nějaká jako strukturovaná věc a tak dále. Že to je fakt něco velmi praktického a přenositelného na různé oblasti.“*

Zapojeným psycholožkám se na metodě líbí její **„pozitivní ladění“**. Nejjednodušeji to popisuje Hana: *„A myslím si, že i takové zacílení směrem k tomu optimismu a něčemu pozitivnímu, to taky mi přijde takový výhodný.“* Klára v metodě vidí prvky hravosti. Kvituje, že se problém řeší, aniž by se rozebíral, a pozornost věnuje tomu, jak by si klient svůj život představoval. *„A co se týká dětí, tak mám pocit, že to je to pro ně taková velmi hravá forma práce na sobě a práce na nějakém problému bez toho, aniž bychom ten problém zas tak rozebírali.“* Princip přerámování problému na dovednost hodnotí kladně i Barbora. Rodičům a dětem podle reakcí patrně vyhovuje, když nehledá chyby a viníky: *„A tam vidím spokojenost, vidím tam nadšení, vidím tam úlevu, že nehledám chyby, viníky a tak, jo, tak to je super pro tu spolupráci.“*

Další téma se nazývá **„povzbuzení“**. Pomocí různých prvků metody je klient povzbuzován, posilován či motivován k práci na vybrané dovednosti. Ačkoli je téma motivace zařazeno pod tematický trs „stěžejní prvky KS“, považujeme za důležité zařadit ho i sem, protože bylo zmiňováno i v kontextu výhod metody. Podle Barbory děti posiluje přerámování, jelikož normalizuje jejich těžkosti a dodává jim odvahu. *„Já mám pocit, že i jak tam dochází vlastně k tomu přerámování toho problému, že je to nějaká dovednost, která by se měla jako trénovat a tak. Takže ty děti odcházej jako víc posílený, mně přijde. Možná, že i jako víc odvahy, kuráž, že vlastně ,uf, je to svým způsobem normální, jenom musím tohle to dotrénovat.“* Podle Renaty by dítě mělo vědět, kam spolupráce směřuje a že má význam. *„Vy se na to díváte z různých perspektiv, různé metody třeba do toho dáte, aby se to ještě upevnilo, nebo aby to dítě vědělo, že se dělá něco hrozně důležitýho, že v podstatě překonává samo sebe.“* Osvědčuje se jí dítě v průběhu oceňovat. Hana zmiňuje, že dílčí výsledky klienta i ji motivují k další práci.

Dvě účastnice zmiňují pojem **„flow“**. Hana popisuje, že ji baví, když přinese nějakou techniku, která klientovi sedne a spolupráce potom dobře plyne. *„Ale prostě, když já něco hodím a teď si to sedne a jede to, tak to mě strašně baví, to je flow. Moje i toho klienta.“* Klára o flow mluví spíš jako o podmínce pro práci s metodou. Z její výpovědi je zřejmé, že

této podmínce připisuje význam. Popisuje situaci, kdy dítě musí vracet k práci na dovednosti: „*A připadám si, že už je to pak takové třeba umělé a není to úplně taková ta flow, která by v tom mohla nebo měla být.*“

POTŘEBY ŠP

Pátý tematický trs mapuje potřeby školních psychologek ve vztahu k používání metody Kids' Skills. Témata jsou vypsána v tabulce.

Tabulka 6 Seznam témat – tematický trs „potřeby ŠP“

Téma	Hana	Renata	Klára	Barbora
Místo	X	X		X
Přístup ke klientům a čas	X	X	X	
Spolupráce okolí	X		X	

Školní psychologky potřebují pro svou práci „**místo**“. Hana a Renata zmiňují, že by místo mělo poskytovat soukromí. „*A co je ještě tak jako pro mě důležité, tak mít svoji pracovnu a tak,*“ popisuje Renata. Pro Barboru je důležité, aby místo pro práci bylo příjemné. „*Já prostě potřebuju být hlavně v místě, kde se cítím dobře já, jo, v té kanceláři. Abych tam byla uzemněná. A aby to bylo moje místo, kde prostě můžu být uvolněná, jsem si nějakým způsobem jistá.*“

Práci podmiňuje i „**přístup ke klientům a čas**“ na práci s nimi. Dle Hany by vedení školy mělo psychologovi umožnit uvolňovat děti z výuky. Ačkoli se snaží volit předměty jako je výtvarná výchova, chce, aby šlo sezení naplánovat třeba místo matematiky. „*Takže potřebuju mít možnost kontaktu s tím dítětem, jak je zapotřebí.*“ Renata by si přála mít na klienty ve škole dostatek času podobně jako v komunitním centru, kde se může zastavit u kroku přínosného pro klienta. „*Ted' mam jednu holčičku, která byla jako docela škaredě šikanovaná, tak tam má pomocničky dva [...]. A teďka vim, že oni jí strašně pomáhaj, takže tam třeba už jsme nějaký třetí sezení u těch pomocniček jenom. Což jako neva, protože vim, že tam si to můžu dovolit, v té škole bych nemohla.*“ Klára potřebuje pravidelné setkávání s klienty. Stalo se jí, že kvůli nemoci dítěte schůzky často odkládali a velmi to komplikovalo

spolupráci. „A vždycky tím, čím víc chyběl, tím to bylo pak těžší a zase jsme začínali od znova, musela jsem mu to připomínat, na čem jsme pracovali.“

Podstatná je i „**spolupráce okolí**“, ať už ze strany kolegů, tak pečujících osob. Hana si svou práci nedovede představit bez důvěry okolí. „No a asi důvěru jako vedení a pedagogů a rodičů prostě, aby mě nechali pracovat. Tak to potřebuju.“ Klára vyžaduje i aktivní pomoc okolí. „A druhá věc je rozhodně spolupráce okolí, ať už je to rodina, ať už jsou to spolužáci, ať už je to učitel, asistent, škola obecně, vychovatel v družině. Prostě někdo, kdo se s námi do toho může zapojit.“ Podpůrnou síť vnímá jako nezbytnou hlavně u mladších dětí.

VYUŽITELNOST METODY

Šestý tematický trs se zabývá využitelností metody, tedy její vhodností pro různé skupiny klientů. Témata jsou vyjmenována v tabulce. Některá z nich jsou pojmenována více obecně, jelikož obsahují protichůdné postoje. Jedná se zejména o téma Univerzálnost a Diagnózy.

Tabulka 7 Seznam témat – tematický trs „využitelnost metody“

Téma	Hana	Renata	Klára	Barbora
Univerzálnost			X	X
Věk		X	X	X
Diagnózy	X		X	X
Schopnosti dítěte		X	X	

Názory školních psychologek na „**univerzálnost**“ metody se rozcházejí. Barbora metodu považuje za vhodnou pro všechny. „Já se zatím prostě držím toho, co nám říkali na kurzu, jo, že to nemá limity. Že to nemá limity a že je důležitý sledovat, jestli prostě na to ta rodina reaguje.“ Pokud se dějí drobné změny, rodina má chuť experimentovat a její členové si vzájemně naslouchají, její použití je na místě. Klára vysledovala, že v nějakých případech metoda nefunguje. Přestože nedokáže určit, čím je to ovlivněno. „A to je asi nějaké takové jako slabší místo, protože rozhodně si myslím, že to nejde napasovat na všechno.“

Dalším tématem je „**věk**“. Podle Kláry a Barbory lze metodu uplatnit u všech věkových kategorií, s nimiž pracují (1. a 2. stupeň ZŠ). „Myslím si, že to je úplně průřezově.“

Fakt od první do deváté třídy. Tam, kde cítím, že se ta metoda může hodit, tak ji tam použiju. Takže, takže je to jedno, jestli to je prvňák nebo deváták.“ Barboře se metoda v soukromé praxi osvědčila i u předškolních dětí. Renata sice metodu (s úpravami) využila i u druhostupňových dětí, nejčastěji s ní ale pracuje u mladších dětí na prvním stupni. Pro starší děti má jiné nástroje. *„Asi je vám jasný, že v té škole není moc času na nic, takže já se snažím být co nejeftivnější. Protože já potřebuju s jedním dítětem ukončit a potřebuju hned začít pracovat s dalším. Takže ty nástroje si vybírám. Ale tím netvrdím, že na druhém stupni by to nešlo.*“

Pohledy na téma „**diagnózy**“ se různí. Hana a Klára tvrdí, že diagnóza v rozhovoru o využití metody nehraje roli. *„Myslím si, že tam nehraje roli diagnóza. Prostě ne. Jako nenapadá mě diagnóza, kde by to nebylo vhodné. Tam hraje roli, jestli to dítě má chuť udělat nějakou změnu. Jo, a pak je to jedno, jestli je to porucha příjmu potravy, nebo problém s pozorností [...],“* vysvětluje Hana. Podle Kláry více než na diagnóze nebo problému záleží na osobnostním nastavení dítěte. Naopak Barbora má zkušenost s tím, že u některých diagnóz metoda nefungovala, jednalo se o depresi a stavy připomínající halucinace. *„Tak tam se to jako nedařilo, to jsou takový jako velký diagnózy, ale může to být zase prostě limitovaný mojí zkušeností. A zaběhlí Kids‘ Skillskáři by si s tím zvládli poradit.*“

Využitelnost metody podle některých účastnic výzkumu determinují „**schopnosti dítěte**“. Podle Kláry je výhodou jistá míra komunikativnosti, tvořivosti a inteligence. *„Mám pocit, že jsou děti, které jsou více komunikativní, více tvořivé, mají více rozvinutou fantazii. Jsou to ty věci, na kterých to Kids‘ Skills relativně stojí, nebo jak to říct. [...] Nebo ještě mě taky napadá nějaká míra inteligence u toho dítěte.*“ Pokud jsou schopnosti dítěte v těchto oblastech snižené, lze tomu práci přizpůsobit, ale efekt může být méně výrazný. Renata popisuje, v čem může být komunikace komplikovaná: *„Zprvým je spousta dětí s vadama řeči, což je kolikrát oříšek jim vůbec porozumět. A potom, že nemají ty vyjadřovací schopnosti na takový úrovni, že si tam opravdu dokážete některý věci říct.*“ Bylo pro ni náročné pracovat pomocí Kids‘ Skills s chlapcem, který měl snížený intelekt a komunikační schopnosti.

ÚPRAVY METODY

Sedmý tematický trs je pojmenován Úpravy metody. Zabývá se tím, zda účastnice výzkumu úpravy potřebují, co vynechávají a o co metodu naopak obohacují. Témata jsou k dispozici v tabulce.

Tabulka 8 Seznam témat – tematický trs „úpravy metody“

Téma	Hana	Renata	Klára	Barbora
Metodě nic nechybí	X	X	X	
Úpravy samozřejmostí	X		X	
Úpravy dle věku	X	X	X	X
Redukce	X		X	
Další metody a techniky		X	X	X
Materiály		X	X	

Podle tří účastnic výzkumu „**metodě nic nechybí**“. Z komplexního pohledu je podle Kláry metoda dostačující. Vyskytnou se ale i případy, kdy je potřeba něco přidat. „*Že rozhodně můj pocit je takový, že by tam něco chybělo, tak to ne, ale v nějakém individuálním případě, když cítím, že je potřeba tam do toho ještě něco vložit, tak to tam vložím.*“ Renata je zvyklá souběžně s metodou využívat terapeutické karty, pískoviště a další pomůcky. Obešla by se ale i bez nich, pouze se samotnou metodou a kroky Kids‘ Skills. „*Takže nic jiného bych nepotřebovala, kdybych to neměla teda.*“ Podle Hany lze Kids‘ Skills obohatit například o arteterapii. Metoda ale podle ní představuje rozsáhlou nabídku, z níž si člověk spíš vybírá. „*Já si myslím, že to je jako velice bohatá nabídka, ty kroky, a že pokrývají asi úplně všechno, co byste s tím dítětem chtěla dělat.*“

Podle Hany a Kláry jsou „**úpravy samozřejmostí**“. Klára zdůrazňuje, že není třeba striktně dodržovat pořadí kroků Kids‘ Skills. „*Ale co se týká nějakého přehazování kroků, tak to si myslím, že se děje úplně běžně, protože to nějak přirozeně vyplývá z toho procesu.*“ Hana považuje obohacování metody za automatický proces. „*Jakože nevím, co tam integruju. Myslím, že to dělám hodně automaticky, že už nad tím tak jako nepřemýšlím.*“

Všechny informatorky provádí „**úpravy dle věku**“ dítěte. Hana, Renata a Klára jsou zvyklé metodu přizpůsobovat starším dětem. Renata popisuje, jak metodu využila u přibližně dvanáctiletého chlapce: „*Vlastně v podstatě to tam zůstalo všechno, samozřejmě ta kostra,*

*to, ale spíš jako ten přístup k tomu dítěti jsem změnila v podstatě přímo úměrně věku. “ Klára ale dodává, že záleží spíš na vospělosti než na věku. V komunikaci se staršími dětmi bývá třeba upravit rétoriku, volit jiné formulace. Místo kouzelného pomocníka se dá použít inspirující osoba, logo, motto nebo talisman. Využití kresby může vypadat jinak. Lze volit alternativní materiály – místo KS sešitu třeba pracovní list Nahoru na horu. Podle Kláry není nutné zapojit okolí. Úpravy ilustruje již zmíněný Renatin případ: „*Samozřejmě nebudu tam jako cpát 12letému dítěti plyšáka, nebo já už nevím, co. [...] Ale jo, on si vybral třeba konkrétního vlastně spolužáka v podstatě, kterej tu dovednost má, což bylo strašně fajn.*“ Práce s mladšími dětmi pomocí Kids‘ Skills je pro Barboru snazší, cítí se v ní jistější. „*Ale teď si říct ,jdu od áčka, od jedničky, až po desítku‘ třeba, tak mám pocit, že mně to jde nejlíp s téma malejma dětma. Že ty se dobře vedou a provázejí tou strukturou.*“*

„**Redukce**“ metody je jev, ke kterému taky dochází. Je to patrné z výpovědi Hany, během níž srovnává své začátky s aktuální zkušeností: „*Já si spíš myslím, že už jsem to osekala od té doby. Protože těch kroků je fakt hodně.*“ Klára zmiňuje, co konkrétně zredukovala. Například nevyužívá všechny techniky pro small talk, které se naučila, ale volí pouze kresbu sluníčka. „*Myslím si, že jsem si, konkrétně třeba ten small talk na začátku, jakože jsem si vyzobla to, co vyhovuje mi, že nepoužívám prostě 10 různých metod nebo těch různých kreseb a podobně, toho small talku.*“ Také přeskakuje krok učení dovednosti dalších dětí.

Školní psychologové k metodě Kids‘ Skills připojují „**další metody a techniky**“. Podle rozhovorů je to nejčastěji kresba, prvky hry (hraní scének, hry šťastného dětství), písek (Sandtray) nebo Skilful Class. „*Hodně to kombinuju s pískem, hodně to kombinuju s přehráváním různých scének třeba, to je taky strašně fajn, a zapojuju do toho ještě další věci,*“ říká Renata. Barbora zmiňuje i kombinaci s jiným psychoterapeutickým směrem, edukativní rodičovskou terapií. „*A mně se ukazuje ale právě jako výhodná kombinace těchtole těch dvou směrů, jo? Takže nejen Sandtray, ale i Kids‘ Skills. A když mně to z nějakýho důvodu vážne... Nebo s rodičema, když zkusim ty prvky edukativní rodičovský terapie, tak nás to tak jako hezky posouvá.*“

K metodě se dají použít i různé „**materiály**“. Renata po absolvování kurzu cítila až určitou zahlcenost množstvím materiálů přístupných na Google Disku Daletu. Nakonec zůstala jen u KS sešitu a jeho alternativy pro starší děti ve formě pracovního listu. „*Já fakt mám tady tyhle dvě věci. Sešity, který si vlastně, a to si tam ani nestahuju, to si kupuju fyzicky v Daletu. No a potom tady to Nahoru na horu pro ty starší děti.*“ Renata i Klára mívají po

ruce terapeutické karty. Klára navíc využívá kouzelnou hůlku, která zároveň funguje jako antistresová pomůcka. A taky žetony k práci se škálou. „*Jsou to takové žetony vytištěné na 3D tiskárně [...]. A na nich jsou čísla, k tomu jsou tady takové ještě obdélníčky první krok, druhý krok, třetí krok. A vlastně je to od jedničky ne do desítky, ale od jedničky do cíle.*“

NÁROČNÉ MOMENTY

Osmý tematický trs nese název Náročné momenty. První téma se týká náročných momentů vycházejících ze samotných psychologů, zbytek témat pojmenovává náročné situace pramenících zvnějšku. Všechna témata shrnuje tabulka.

Tabulka 9 Seznam témat – tematický trs „náročné momenty“

Téma	Hana	Renata	Klára	Barbora
Nejistoty ŠP		X	X	X
Dítě se nechytá		X	X	
Ztížená komunikace	X	X		
Negativní reakce vyučujících			X	X

Práci s metodou můžou komplikovat „**nejistoty ŠP**“. Renata zmiňuje, že je náročné myslet na dvě věci zároveň – držet strukturu Kids‘ Skills a pozornost dítěte. „*A nehleď na to, že musíte držet tu linii za první a za druhé musíte to dítě umět zaujmout tak, aby ho to s váma furt bavilo.*“ Podle Kláry je obtížné předem poznat, jestli metoda bude účinná. Podobně obtížné je určit důvody jejího selhávání zpětně. „*Že v tu chvíli já nevím, jestli je to špatně formulovaný cíl, nebo to je, že to dítě prostě na to nějak neslyší, na ty věci, nebo to u něho není ta pravá metoda, kterou použít. [...] Nebo že to dělám špatně já nějakým způsobem a neumím to potom uchopit.*“ Zároveň si není jistá, jak v případě nezdaru postupovat. Barboře někdy dělá problém do spolupráce s dítětem vnést strukturu Kids‘ Skills. „*Ale tady já se nad tímhle hodně zamejšlim, [...] a to jsem si řešila i v tom Daletu vlastně v rámci té supervize, a to je stále otázka, kdy vlastně začít s tou strukturou.*“ Taky se jí stává, že chvíli následuje metodu, pak se ale zasekne a neví, jak pokračovat.

Další náročný moment informátorky popisují slovy „**dítě se nechytá**“. Renata vysvětluje, jak se takové dítě projevuje: „*Že vlastně ono se drželo pořád nějakýho původního vzorce toho svýho chování a nevidělo třeba důvod, proč to měnit, nebo nepocitovalo potřebu to dělat nějak jinak.*“ Dodává ale, že už se takových situací neděsí, jelikož s nimi umí pracovat. Jde o to, dítě namotivovat. Klára má podobnou zkušenost. Dítě si může být vědomo svého problému, ale práce na dovednosti mu nejde. „*No, že vlastně i přestože si je toho vědomo, tak se tím pádem nedokáže úplně chytit na vlnu té dovednosti, jako práce na té dovednosti.*“ Potom spolupráce působí nepřirozeně, protože stojí na vynaloženém úsilí jí jako psycholožky.

Práci školních psycholožek může ovlivňovat „**ztížená komunikace**“. Haně dalo zabrat, když jí byla do péče svěřena mlčící klientka. „*Teď jsem si třeba vybavila, to jsem se nadřela, když jsem měla holčičku a ona se mnou ale jako nemluvila vůbec. [...] Tak to jsem si tu supervizi objednala.*“ Nakonec pomohlo používání gest a zapojení Skilful Class. I když dítě mluví, nemusí být komunikace snadná. „*Zaprvý je spousta dětí s vadama řeči, což je kolikrát oříšek jim vůbec porozumět. A potom opravdu, že nemají ty vyjadřovací schopnosti prostě na takový úrovni, že opravdu si tam dokážete některý věci říct.*“ V důsledku špatné komunikace si psycholog podle Renaty může některé věci domýšlet.

Do jisté míry „**negativní reakce vyučujících**“ se objevily v praxi Kláry a Barbory. Klára to nepovažuje za vyloženě negativní zpětnou vazbu, nicméně vyzorovala, že způsob její práce s jednou studentkou nenaplňoval očekávání učitelky. „*Ale možná ten začátek byl takový, že očekávala, že se bude pracovat na něčem jiném, jiným způsobem. A možná to, co si zvolila ta dívčina, pro ni bylo v tu chvíli prostě nějaká maličkost nebo malichernost.*“ Podle Kláry očekávala, že dítě vrátí „spravené“. Přístup učitelky se změnil v momentě, kdy viděla pokroky. Negativní reakci zažila Barbora. „*Jedna paní učitelka byla taková kritická: ,Tak teď si tady budeme dávat nějaký známky za to, jak umíme škálovat, odměňovat se, tak si dejte hezký známky, stejně je to k prdu.‘ Jo, tak mně přijde, že někdy ty učitelé by potřebovali, abych měla tu kouzelnou hůlku.*“ Problém může spočívat v tom, že hravějším technikám nevěří. Zároveň by si představovali rychlou změnu bez vlastního přičinění. Barbora je učí, že je nutné s výstupy dále pracovat (trénovat, vyhodnocovat, podporovat). Je si ale vědoma, že mají dost své práce.

POZNATKY ŠP

Devátý a nejrozsáhlejší tematický trs shrnuje poznatky školních psychologek o Kids' Skills, ke kterým ve své praxi dospěly. Objasňuje, jak na metodu nahlíží účastnice výzkumu a jaké postupy se jim osvědčily. Převažují zde obecněji uchopená témata, která zahrnují různé typy výroků. Jejich výčet nabízí tabulka.

Tabulka 10 Seznam témat – tematický trs „poznatky ŠP“

Téma	Hana	Renata	Klára	Barbora
Zjištění o metodě	X		X	X
Přístup ŠP	X		X	
Podoba dovednosti	X		X	
Postupy při stagnaci	X	X	X	X
Práce s motivací	X	X	X	
Známky efektivity	X	X	X	X

Školní psychologky se podělily o svá „zjištění o metodě“. Hana došla k názoru, že metoda působí strukturovaně, ale dovoluje kreativitu. „*A možná že Kids' Skills, byť to vypadá jako struktura, nebo je, tak to umožňuje obrovskou tvořivost.*“ To, že strukturu není třeba brát dogmaticky, Klára zjistila na kurzu v Daletu a přineslo jí to úlevu. Podle Barbory by pro Kids' Skills bylo přiléhavější označení poradenství než terapie. „*A v tom vidím tu nevýhodu, že sice se to nazývá terapie zaměřená na řešení, ale já spíš tak, jak to vnímám a jak to používám [...], je to spíš poradenství zaměřené na řešení než terapie.*“ Připisuje to skutečnosti, že jí u metody chybí hloubka a emoce. Hana a Klára se vyjadřují k délce práce s metodou. Podle Hany se všechny kroky nedají stihnout za jedno sezení. „*A když chcete udělat podrobný popis čehokoliv, třeba preferované budoucnosti nebo dovednosti, 15 minut klidně, i dýl. A já mám 45minutové sezení s dětma, jakoby v rytmu školní výuky.*“ Sezení by nemělo být přehlcené. Pokud se ale Kids' Skills používá po dlouhé časové období,

podle Barbořiny zkušenosti se ze spolupráce začne vytrácet. „*Měla jsem holčimu, která ke mně docházela celý rok, možná i dýl, ale tam už taky se pak osnova toho Kids' Skills vytrácí.*“

Práci s metodou může usnadnit „**přístup ŠP**“. Klára se v kontaktu s dětmi osvědčila zvědavost. „*A myslím si, že děti na to velmi dobře reagují, protože najednou jsem možná někdo, kdo je poslouchá, kdo se zajímá o to, co mají rádi, co je baví. A nezajímá se tak jenom, že si jich na to zeptá: „Aha, co tě baví? Dobře, tak jdeme dál.“*“ Hana na sebe nebere veškerou zodpovědnost za pokrok klienta. Věří v mimoterapeutickou změnu. „*Někdy si nevím rady, jak dál, ale říkám [...], že ono se to příště zase někam posune. Víte, že to nepotřebuju vypřemýšlet mezi prvním a druhým sezením. Já hodně věřím v tu mimoterapeutickou změnu. Ono se to pohne bez mojeho přemýšlení.*“ Ani Klára na sebe nechce klást přehnané nároky. V náročných situacích se snaží zachovat klid a znovu nalézt naději. Zároveň si připomíná, že nemůže pomoci všem. „*Nebo prostě buď pro to nejsme my, nebo to není ten správný čas, kdy to dítě a ta rodina má na tom pracovat, že fakt je tolik věcí, které to ovlivňuje, že si říkám, že je hrozně nešťastné si na sebe klást ten nárok, že to musíme spasit my.*“

Účastnice výzkumu uvažují, jaká je optimální „**podoba dovedností**“. Pokud je definována konkrétně, může se na ní snáz pracovat. „*Takže některé děti na to naskočí úplně přirozeně. Možná je to i tím, že prostě je to pro ně nějaká třeba uchopitelnější konkrétnější věc. Ale některé prostě s tím mají fakt jako problém.*“ Když dítě přesto zvolí obecnou dovednost, Hana se uchyluje k podrobným popisům. Ptá se třeba takto: „*To je skvělé, být víc kamarádský. A jak to bude vypadat, až budeš víc kamarádský?*“ Někdy se dítě potřebuje naučit celý soubor dovedností. „*Že to může být připojit se k někomu. Zároveň to může být říct: „Dneska mi dejte pokoj, nemám náladu.“ A tak dále.*“ V takovém případě si dítě vybere tu, která ho nejvíc láká. Vyzkoušela si, že naučení jedné dovednosti pozitivně ovlivní další oblasti života klienta.

Informátorky se podělily o to, jaké volí „**postupy při stagnaci**“ během spolupráce s klientem. Jelikož metoda školního specialistu nabádá zkoumat s klientem především budoucnost, můžou mu někdy chybět důležité informace o jeho minulosti. Proto se Barbora v případě stagnace ptá na anamnézu. „*Ale vždycky to vlastně zkouším jít tudyma, když se někde zaseknu, tak si řeknu: „Aha, pojďme se ještě na chvílku podívat do těch kořenů.“*“ Přestože je žádoucí, aby bylo dítě motivované a přicházelo si na věci samo, Renatě se osvědčilo v případě stagnace zaujmout direktivnější přístup. Bylo tomu tak u chlapce se

sníženým intelektem a komunikačními dovednostmi: „*A už jsem prostě musela být ale direktivnější, ale zjistila jsem, že to bylo jediné dobře, protože tam bychom se vůbec nikam nedostali. A za druhý to jeho podnítilo k tomu, že o tom fakt začal přemýšlet a už se to začalo hejbat.*“ Když Haně nešlo navázat spolupráci s dětskou klientkou, zkusila intervenovat přes Skillful Class. „*Já jsem pak pomocí těch Skillful Class šla pracovat do té třídy. Tak to bylo. Že jsme se domluvily s paní učitelkou, že to ještě zkusíme jakoby jinak.*“ Další možností je podle Kláry a Barbory úplně změnit přístup či metodu. „*Takže je úplně normální tam přirozeně vnést něco jiného, nějakou jinou metodu, zkusit to úplně otočit.*“

Samostatné téma tvoří „**práce s motivací**“. V očích Hany je motivace podmínkou pro práci s dítětem pomocí Kids' Skills. Dle Renaty se daří studující namotivovat v průběhu spolupráce. Důležité je najít, co dítě nejvíc motivuje. Často je to krok oslavy, ale může se jednat třeba o pochvalu nebo pomocníka. „*Takže vlastně vždycky, když vím, že pro dítě je oslava ten motivační faktor, tak vždycky na to hodím otázku nebo něco. Ale děti jsou různé. Jsou některý, který se na oslavu nechytá, který baví ten samotnej proces.*“ U tohoto bodu se jí vyplácí zůstat déle. Hana a Klára přikládají velký význam zkompetentňování dítěte. „*A že vtahujete do spolupráce všechny, ale hlavně teda to dítě taky, že on není jako objekt péče, ale aktivní, kdo se podílí a pracuje na sobě,*“ zmiňuje Hana. Aby se dalo pracovat na větších cílech, dítě má mít nejdřív možnost dosáhnout menších. Pokud dítěti motivace chybí, lze namísto něj pracovat se zadavatelem zakázky, tedy rodičem nebo vyučujícím.

Téma „**známky efektivity**“ zahrnuje dva typy výroků, které však nejsou v rozporu. Podle prvního výroku lze efektivní práci s metodou poznat podle změn nebo posunů, které se dějí. Vidíme ho u Renaty: „*Efektivní pro mě je, když vidím, že při každém sezení se posunujeme směrem k tomu cíli, kterej je tam vytyčenej v podstatě, že se pohybujeme, že vidím fakt i ty malý kroky, že nestagnuju.*“ Podle druhého efektivity ukazuje zpětná vazba. Výrok tohoto typu se objevuje u Kláry: „*Ale co mám pocit, že je rozhodně něco, na čem můžu stavět to, jestli řeknu, že to bylo úspěšné, nebo ne, tak je zpětná vazba od toho dítěte nebo od rodiče nebo od učitele, od asistenta.*“

6.3.3 Integrace témat

Dosud jsme se pohybovali pouze na úrovni jednotlivých témat, tato podkapitola se proto věnuje jejich propojení. Vzniklé schéma a následující text je výsledkem autorčiny interpretace výroků respondentů.

Pro školního specialistu je pochopitelně náročné, pokud spolupráce v jakémkoli bodě nefunguje. Ať už se jedná o začátek spolupráce – školní psychologové to popisují slovy „dítě se nechytá“, nebo její průběh – dochází ke stagnaci. Z rozhovorů lze vyčíst několik strategií, které se v situacích nezdaru osvědčily.

První strategií je motivovat dítě, aby mu osvojování dovednosti dávalo smysl. Vyplatí se nalézt tzv. motivační faktor – krok nebo jakýkoli jiný prvek Kids‘ Skills, který má potenciál dítě nejvíce motivovat. Nejčastěji je to oslava, ale taky pochvala nebo pomocník. Pro některé děti je motivační samotný proces. Tomuto bodu je vhodné se věnovat déle. Zároveň je třeba sledovat i drobné známky zlepšení. Sledovat sebemenší pokrok, který se udál a na kterém lze stavět.

Kids‘ Skills se orientuje spíše na klientovu budoucnost. V případě, že tyto postupy selhávají, může psycholog nahlédnout do klientovy minulosti, doplnit si anamnestické údaje a více se v příběhu dítěte zorientovat.

Pro Kids‘ Skills je typické nechat dítě převést problém na dovednost samo. Pokud by to pro klienta mělo být příliš zatěžující, je možné zvolit direktivnější přístup. K vymyšlení dovednosti ho lze dovést například na základě informací od rodičů. Kdyby si dítě zvolilo příliš obecnou dovednost, lze ji konkretizovat pomocí podrobných popisů. Vedou k nim otázky typu: „Jak to bude vypadat, až to budeš umět? Jak se budeš chovat, cítit, jak na tebe druzí budou reagovat?“

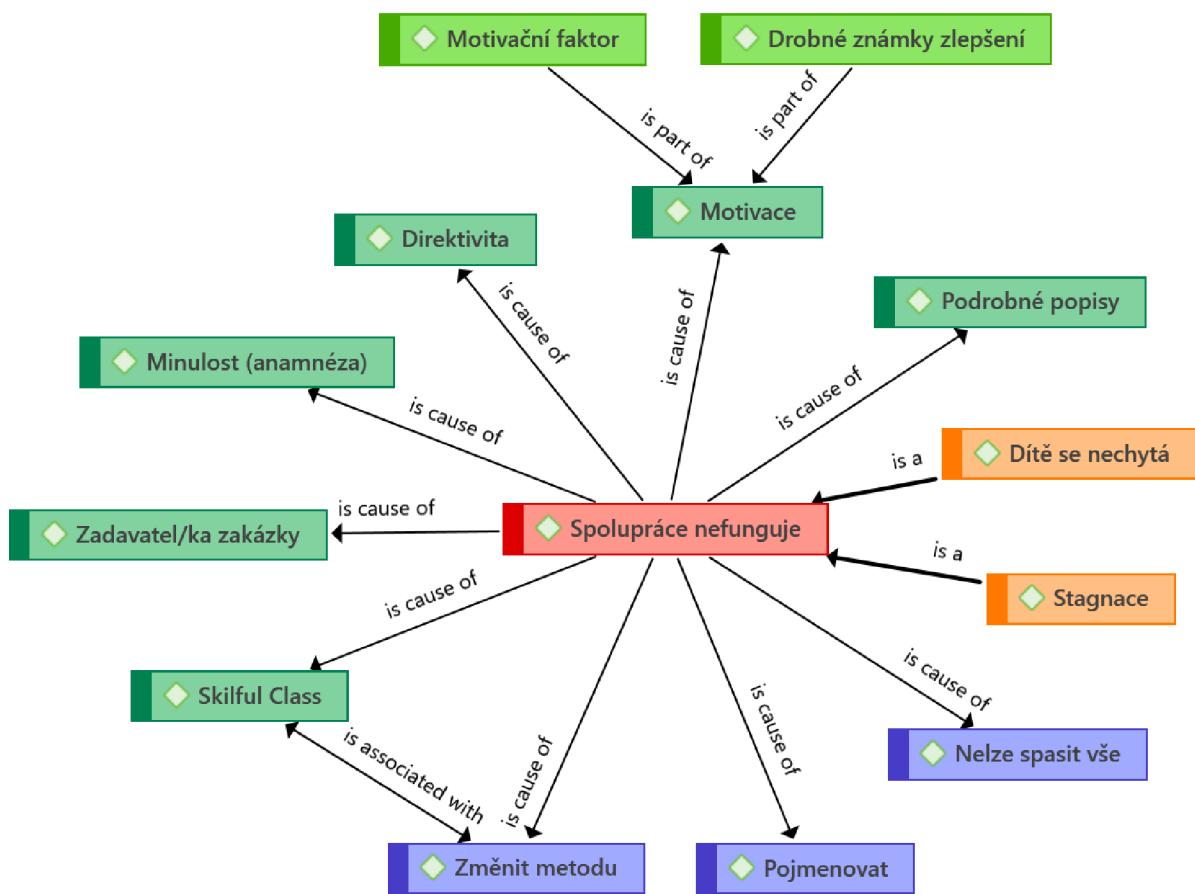
Když není motivované dítě, je možné pracovat i (nebo pouze) se zadavatelem zakázky, tedy rodičem nebo vyučujícím. Pokud se metoda přizpůsobí potřebám dospělé klientely, lze ji využít i na ni.

Jestliže se s dítětem nedaří pracovat individuálně pomocí Kids‘ Skills, psycholog na něj může působit prostřednictvím práce se třídou, konkrétně metody Skilful Class. Další variantou je zvolit úplně jinou metodu nebo přístup, která nebude orientovaná na řešení.

Jakmile si školní specialista všimne, že spolupráce nefunguje, má možnost to před klientem pojmenovat. Může s ním otevřeně promluvit o tom, zda to vnímá podobně; proč si myslí, že to tak je; co by potřeboval jinak; zda chce ve spolupráci pokračovat. Někomu pomáhá připustit si, že „nelze spasit vše“, nelze všem pomoci.

Schéma 1 znázorňuje, jak spolu témata navzájem souvisí. Tmavě zelená pole reprezentují strategie vycházející z metody Kids‘ Skills. Strategie, které se od metody odchyľují, jsou odlišeny modrou barvou.

Schéma 1 Integrace témat



7 Diskuse

V České republice nelze studovat školní psychologii jako samostatný obor (Mareš, 2000). Školní psychologové během pregraduální přípravy absolvují obor psychologie a v rámci něj se setkají pouze s předměty zaměřenými na tuto specializaci (Smékalová, 2014). Možná i proto, že v rámci studia musí získat především všeobecný přehled, studentům následně chybí znalosti a dovednosti využitelné v praxi v jednotlivých oblastech psychologie. Školní psycholožky uváděly, že při svém studiu o metodě Kids' Skills neslyšely. Zároveň se po dokončení školy necítily příliš kompetentní k individuální práci s klienty – chyběly jim konkrétní nástroje a vnímaly potřebu dovzdělat se pomocí kurzu Kids' Skills.

Metoda je postavena na 15 krocích a 3 principech (viz květinová teorie) (Furman, 2009; Furman, 2012, in Zatloukal & Medzihorská, 2023; Furman, 2018). V rozhovorech šlo zaznamenat 5 prvků Kids' Skills, které školní psycholožky považují za stěžejní:

- přerámování – tedy krok „přeměna problémů na dovednosti“;
- podpora – krok „výběr pomocníka“ a „získávání podporovatelů“;
- práce se škálou – technika „škála pokroku“ a „škála naděje na změnu“;
- princip naděje;
- motivace – vnitřní, ale i vnější; lze k ní přispět technikou „vize preferované budoucnosti“ (detailními popisy).

I další výzkumy poukazují na významnost přerámování, naděje, detailních popisů žádoucího stavu a průběžného vyhodnocování pokroku při práci s Kids' Skills (Jenišová, 2015; Zatloukalová, 2019). Mezi další významné prvky Kids' Skills patří podle těchto výzkumů tvořivost; práce s celým rodinným systémem (vzájemná spolupráce a oceňování); upřesňování cíle terapeutického procesu; práce se zdroji, výjimkami a přínosy; experimenty; respekt kouče vůči potřebám klienta, oceňování ze strany kouče, uvolněná atmosféra. Zde je patrný vliv provokativní terapie, která pracuje s humorem (Farely & Brandsma, 1974; Provocative Therapy, n. d.). Prvky, které mohou při práci s metodou přispět k terapeutické změně, představují i nástroje jako malé domácí úkoly, hry nebo pracovní listy mapující terapeutický proces; případně připomínky reflektujícího týmu nebo podpůrné skupiny pro pečující osoby (Jenišová, 2015; Zatloukalová, 2019).

Sám autor metody Ben Furman nepřistupuje ke struktuře dogmaticky. Mělo by se jednat spíše o inspiraci pro způsob práce s dětskými klienty (2009; 2010, in Zatloukal

& Žákovský, 2015). Nicméně lidem, kteří s metodou začínají, radí nejprve se struktury držet. Umožňuje jim to zorientovat se v terapeutickém procesu, získat sebedůvěru pro práci s klienty a cit pro práci s metodou (Furman, 2004; Furman, 2004, in Zatloukal & Žákovský, 2015). Tento postup následovaly i účastnice výzkumu. Potom, co nabraly zkušenosti s metodou, přešly k improvizaci. Metoda jim umožnila se ve své práci uvolnit – dodala jim jistotu a odvalu. Improvizace spočívá v ubírání nebo přidávání kroků, změně jejich pořadí, rozhodování o tom, s jakou intenzitou se budou jednotlivé kroky procházet (Furman, 2004; Zatloukal & Žákovský, 2015). Účastnice výzkumu ve své praxi provádí následující úpravy: přizpůsobují metodu úměrně věku klienta (zejména u starších dětí), redukuje kroky, používají materiály (sešit KS, pracovní list Nahoru na horu, terapeutické karty aj.) a kombinují Kids' Skills s dalšími metodami a technikami (kresba, prvky hry, písek, Skilful Class aj.). Mezi kroky, které podle výzkumu Niu et al. (2022) koučové nevynechávají, patří „převedení problémů na dovednosti“ (1), „dohoda“ (2), „pojmenování“ (4), „získávání podporovatelů“ (6), „předvedení dovednosti“ (9) a „trénování“ (11). Lze je tedy považovat za zásadní. Naopak kroky „předávání dovednosti“ (14) a „další dovednost“ (15) využívají méně.

Metoda má sloužit dětem od 3 do 12 let, s vhodnými úpravami i adolescentům nebo dospělým (Furman, 2004; Furman, 2009). Informátorky mají zkušenost s jejím využitím u dětí předškolního věku a na 1. i 2. stupni základní školy. Úpravy metody se odvíjejí od mentální vyspělosti i chronologického věku dítěte, zpravidla jsou ale zapotřebí u starších (druhohrupňových) dětí. Využití metody podmiňují i některé charakteristiky na straně dítěte – podle účastnic výzkumu se jedná o intelekt, kreativitu, komunikační schopnosti a komunikativnost ve smyslu osobnostního nastavení. Autor metody uvádí, že se dá aplikovat na emocionální problémy a problémy s chováním, respektive na problémy, které lze překonat osvojením si nějaké dovednosti (Furman, 2009). Jmenovitě např. na tyto potíže a diagnózy: úzkosti, deprese, poruchy chování, potíže spjaté s příjmem potravy, spánkem nebo vyprazdňováním (Zatloukal & Žákovský, 2015). Podle některých informátorek na diagnóze nezáleží vůbec, případně je směrodatnější osobnostní nastavení nebo míra motivace dítěte. Jedna z účastnic má ale zkušenost s tím, že na vážnější obtíže (deprese a stavy připomínající halucinace) metoda nezafungovala. Podle výsledků metaanalýzy Bond et al. (2013) může být SFBT efektivní u mírnějších případů internalizovaných (nízké sebedůvěry, úzkost, deprese) a externalizovaných (vzdorovité chování, potíže se sociálním přizpůsobením, agrese) problémů s chováním. Díky Kids' Skills může u dítěte

dojít ke zvýšení kreativity, samostatnosti, zodpovědnosti nebo seberegulace (Hautakangas et al., 2021; Zięba-Kołodziej & Oliińyk, 2023).

Podle zjištění Niu et al. (2022) v průběhu práce s Kids' Skills vyvstávají tyto komplikace – dítě nedělá pokroky, zapomene dovednost nebo už se ji odmítá učit. Účastnice mého výzkumu mluví o komplikacích na straně své (např. kouči dělá problém držet pozornost dítěte a zároveň strukturu) i na straně dítěte. Stává se, že se dítě „nechytá“ (není motivované něco změnit nebo mu práce na dovednosti nejde) nebo stagnuje. Proces někdy narušuje i omezená komunikace (klient má snížené vyjadřovací schopnosti nebo nemluví vůbec).

Překvapením pro mě bylo, že školní psychologové uvedly minimum nevýhod metody Kids' Skills. Zmiňovaly, že ačkoli je možné metodu upravovat a obohacovat, je dostačující i ve své původní podobě. Podle jedné z psychologek nicméně metoda postrádá hloubku, méně se soustředí na emoce. I proto podle ní pro Kids' Skills není vhodné označení terapie, ale spíše poradenství.

Jedním z limitů výzkumu je homogenita výzkumného souboru z hlediska pohlaví, věku a regionu. Složení výzkumného souboru však odpovídá typickému profilu školního psychologa (Goforth et al., 2021). Zároveň jsem si vědoma toho, že účastnicím nebyly zajištěny srovnatelné podmínky pro rozhovor, a to zejména v důsledku dřívějšího kontaktu s jednou ze zúčastněných. Online forma rozhovoru s sebou nese riziko nezachycení některých informací. Ke ztrátě či zkreslení dat mohlo dojít i během přepis rozhovoru. Považuji za nutné dodat, že výzkum je zatížen mou zkušeností s tématem. Subjektivita bývá nicméně u kvalitativního výzkumu, zvláště pak u IPA, žádoucí (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Za významnou výhodu metodologie výzkumu považují, že výzkumný soubor zahrnuje školní psychologové s různou délkou zkušenosti s metodou – od 1 roku po 7 let. Zároveň při prezentaci výsledků na data nahlížím z pohledu účastnic i obecných témat.

Z výsledků výzkumu vyplývají doporučení pro různé oblasti. Koučové KS mají na výběr z několika strategií, jak postupovat, když Kids' Skills spolupráce nefunguje. Můžou využít podrobných popisů; motivovat dítě (hledat jeho motivační faktor, zabývat se drobnými známkami zlepšení), mapovat minulost (anamnézu), zaujmout direktivnější přístup, pracovat namísto dítěte se zadavatelem zakázky, využít program Skilful Class.

Případně lze doporučit využití úplně jiné metody; pojmenování svého dojmu ze spolupráce nebo připuštění, že ne všechny spolupráce musí být úspěšné.

Pro školy může být výhodné objednat pro celý pedagogický sbor, případně zájemce, kurz Kids' Skills na klíč. Metoda je totiž vhodná pro vyučující, psychology, výchovné poradce i speciální pedagogy (Dalet, n. d.; Furman, 2017; Furman, 2009). Z výzkumu je patrné, že vyučující bývají přetíženi. Vedení škol by mělo podporovat duševní hygienu zaměstnanců a snažit se zajistit takové podmínky, aby se učitelé mohli věnovat nejen výkladu látky, ale i emocionálnímu rozvoji studujících.

Osoby připravující se na profesi školního psychologa by jistě ocenily otevření samostatného studijního oboru školní psychologie (v rámci pregraduální, nikoli pouze postgraduální přípravy). Absolventi studia psychologie by měli znát konkrétní metody pro práci s dětmi a mít osvojené nástroje (nejen rozhovor) využitelné v praxi.

Jak už uvedli Zatloukal a Žákovský (2015), bylo by užitečné zjistit, jak se Kids' Skills osvědčuje v klinickém prostředí, poradenství, sociální práci nebo ústavní péči. Osobně bych uvítala více výzkumů věnujících se efektivitě Kids' Skills (konkrétně, ne obecně SFBT). Za cenné považuji publikace se souborem kazuistik popisujících práci s metodou.

8 Závěr

Práce měla za cíl popsat, jaké zkušenosti s metodou Kids' Skills mají psychologové, kteří absolvovali kurz Kids' Skills, působí na ZŠ a tuto metodu ve své praxi využívají. Polostrukturované rozhovory a jejich následná analýza pomocí IPA pomohly odhalit 9 tematických trsů, které spojují výpovědi účastnic výzkumu.

Informátorky měly pocit, že absolvování magisterského programu psychologie pro vykonávání pozice ŠP nestačí, potřebovaly konkrétní nástroje pro práci s klientem, Kids' Skills braly jako ochutnávku SFBT, což je **motivovalo** k absolvování kurzu KS.

Způsob jejich práce s metodou se **vyvíjel** od rigidity k improvizaci. V začátcích převládalo nadšení z metody, ale objevovaly se i nejistoty. K osvojení metody jim pomohl trénink a sestavení taháku s kroky KS.

Za **stěžejní prvky** Kids' Skills považují ŠP převedení problému na dovednosti, podporu, práci se škálami, motivaci a naději.

Výhody metody podle nich představují její efektivita, strukturovanost, pozitivní ladění, motivační potenciál a stav flow, který při jejím používání zažívají.

K práci s metodou **potřebují** ŠP vhodné prostory, přístup ke klientům, čas a také spolupráci okolí.

Názory ŠP na univerzálnost metody se rozcházejí. Možnost **využití** metody však podle nich závisí převážně na věku dítěte, jeho diagnóze a schopnostech.

ŠP se shodují, že metoda je dostačující ve své původní podobě. Přestože to není nutné, někdy provádějí **úpravy**. Přizpůsobují ji věku dítěte, redukují kroky, kombinují ji s dalšími metodami a technikami nebo používají různé materiály.

Práci s Kids' Skills **komplikují** nejistoty na straně školního psychologa, ztížená komunikace s dítětem nebo negativní reakce vyučujících. Může se stát, že dítě na metodu nereaguje už na začátku nebo dojde ke stagnaci v průběhu spolupráce.

ŠP uvádějí **poznatky**, ke kterým díky své zkušenosti s metodou dospěly – popisují, jak na metodu pohlízejí, jaký přístup ke klientovi se jim při práci s metodou osvědčil, jak by měla být formulovaná dovednost, jak postupovat při stagnaci, pracovat s motivací nebo podle čeho poznat efektivní práci s metodou.

Na základě integrace témat jsem sestavila soubor **strategií**, které může kouč KS využít, když Kids' Skills **nefunguje**. Jako užitečné se jeví zejména podrobné popisy, motivování dítěte, mapování minulosti, direktivita, upřednostnění práce se zadavatelem zakázky nebo program Skilful Class.

Souhrn

Tato diplomová práce mapuje zkušenosti školních psychologů s metodou Kids' Skills. Jedná se o metodu zaměřenou na řešení, kterou lze uplatnit u dětí při emocionálních problémech i potížích s chováním (Furman, 2009). Metoda klade důraz na podporu ze strany okolí (rodiny, přátel, ale i širší komunity – školy, sousedů, institucí apod.) (Furman, 2009; Zatloukal & Žákovský, 2015). Je poměrně strukturovaná – svému uživateli nabízí 15 kroků, které může následovat (Furman, 2009; Zatloukal et al., 2020). Představuje cestu, jak „dětmi pomoci překonat jejich problémy, a to pozitivním a příjemným způsobem za pomoci učení se novým dovednostem“ (Furman, 2004, p. 1). Poslouží psychologům, psychiatrům, (rodinným) psychoterapeutům, sociálním pracovníkům, školním a výchovným poradcům nebo speciálním pedagogům (Dalet, n. d.; Furman, 2017; Furman, 2009). Hlavní cílovou skupinou jsou děti od 3 do 12 let (Furman, 2009). Lze ji ale aplikovat i u adolescentů a dospělých, pokud se jim vhodně přizpůsobí (Furman, 2004).

Už v roce 2015 členové týmu Dalet Leoš Zatloukal a Daniel Žákovský nepřímo nabádali vědeckou obec, aby zmapovala „zkušenosti absolventů výcviku v Kids' Skills, kteří pracují s dětmi v různých kontextech (klinická psychologie, poradenství, sociální práce, školy, ústavní zařízení apod.)“ (Zatloukal & Žákovský, 2015, p. 50). Přesto se mi nepodařilo dohledat žádné české výzkumné studie, které by se věnovaly práci s metodou Kids' Skills ve školním prostředí. Rozhodla jsem se proto popsat, jaké zkušenosti s metodou Kids' Skills mají psychologové, kteří absolvovali kurz Kids' Skills, působí na ZŠ a tuto metodu ve své praxi využívají.

K zodpovězení výzkumné otázky jsem použila mnohopřípadovou studii, do níž se zapojily 4 školní psycholožky. Všechny zúčastněné mají alespoň úvazek 0,7 a minimálně roční zkušenost s metodou Kids' Skills. Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů realizovaných v online prostředí a následně analyzována za využití IPA. Tento postup umožnil sestavit 9 tematických trsů prostupujících výpověďmi školních psycholožek.

Informátorky měly pocit, že absolvování magisterského programu psychologie pro vykonávání pozice ŠP nestačí, potřebovaly konkrétní nástroje pro práci s klientem, Kids' Skills braly jako ochutnávku SFBT, což je motivovalo k absolvování kurzu KS. Pocit nekompetentnosti může vycházet z omezených možností pregraduální přípravy na profesi ŠP. V České republice totiž nelze studovat školní psychologii jako samostatný obor (Mareš, 2000).

Způsob, jakým ŠP pracovaly s metodou, se vyvíjel od rigidity k improvizaci. V začátcích převládalo nadšení z metody, ale objevovaly se i nejistoty (nevěděly, jak bude metoda fungovat; měly zmatky ve struktuře). K osvojení metody jim pomohl trénink (opakované využívání metody) a sestavení taháku s kroky KS.

Za stěžejní prvky Kids' Skills považují ŠP přerámování (převedení problému na dovednosti), podporu (může ji poskytnout okolí dítěte, ale i neživý pomocník), práci se škálami (škálou pokroku a škálou naděje na změnu), motivaci (přispívá k ní vize preferované budoucnosti) a naději. Na významnost přerámování, naděje, detailních popisů žádoucího stavu a průběžného vyhodnocování pokroku při práci s Kids' Skills poukazují i jiné výzkumy (Jenišová, 2015; Zatloukalová, 2019).

Výhody metody podle nich představují její efektivita (přináší rychlé výsledky), strukturovanost, pozitivní ladění (je hravá, nemluví o problémech, nezavíňuje), motivační potenciál (kouč i klient jsou motivováni k další práci) a stav flow, který při jejím používání zažívají.

K práci s metodou potřebují ŠP vhodné prostory (příjemné místo, soukromí), přístup ke klientům (možnost uvolňování dětí z výuky), dostatek času (současně pravidelné setkávání s klientem) a také spolupráci okolí.

Názory ŠP na univerzálnost Kids' Skills se rozcházejí. Možnost využití metody však podle nich závisí převážně na věku dítěte (je využitelná u dětí od předškolního věku po devátý ročník ZŠ), jeho diagnóze (nemusí být aplikovatelná u závažnějších diagnóz typu deprese) a schopnostech (intelekt, tvořivost, komunikativnost). Úvahy o aplikovatelnosti KS na jednotlivé diagnózy doplňuje metaanalýza Bond et al. (2013), podle které může být SFBT efektivní u mírnějších případů internalizovaných (nízké sebevědomí, úzkost, deprese) a externalizovaných (vzdorovité chování, potíže se sociálním přizpůsobením, agrese) problémů s chováním.

ŠP se shodují, že metoda je dostačující ve své původní podobě. Přestože to není nutné, někdy provádějí úpravy. Přizpůsobují ji věku dítěte (původní metodu upravují pro starší děti), redukují kroky, kombinují ji s dalšími metodami a technikami (kresbou, prvky hry, pískem, Skilful Class, případně jiným psychoterapeutickým směrem) nebo používají různé materiály (KS sešit, pracovní list Nahoru na horu, terapeutické karty aj.).

Práci s Kids' Skills komplikují nejistoty na straně školního psychologa (je obtížné metodu nabídnout; držet strukturu Kids' Skills i pozornost dítěte; reagovat na nezdary apod.),

ztížená komunikace (mlčící klient nebo dítě se sníženými vyjadřovacími schopnostmi) s dítětem nebo negativní reakce vyučujících. Může se stát, že dítě na metodu nereaguje už na začátku nebo dojde ke stagnaci v průběhu spolupráce.

ŠP uvádějí poznatky, ke kterým díky své zkušenosti s metodou dospěly – popisují, jak na metodu pohlížejí (struktura není dogma, spíše než o terapii se jedná o poradenství, nemělo by se s ní pracovat moc dlouho), jaký přístup ke klientovi se jim při práci s metodou osvědčil (zvědavost, důvěra v mimoterapeutickou změnu), jak by měla být formulovaná dovednost (konkrétně, může se jednat o soubor dovedností), jak postupovat při stagnaci, pracovat s motivací nebo podle čeho poznat efektivní práci s metodou (dle zpětné vazby nebo pozorovatelných posunů).

Na základě integrace témat jsem sestavila soubor strategií, které může školní psycholog využít, když Kids' Skills nefunguje (dítě se „nechytá“ nebo dochází ke stagnaci). Jako užitečné se jeví zejména podrobné popisy, motivování dítěte (je důležité najít motivační faktor dítěte, soustředit se na drobné známky zlepšení), mapování minulosti (anamnézy), direktivita, upřednostnění práce se zadavatelem zakázky nebo program Skilful Class. Případně lze doporučit využití úplně jiné metody; pojmenování svého dojmu ze spolupráce nebo připuštění, že ne všechny spolupráce musí být úspěšné.

Výzkum je limitován homogenitou výzkumného souboru, předchozím kontaktem s jednou ze zúčastněných a online rozhovory. Výhodu však představuje, že při prezentaci výsledků na data nahlížím z pohledu účastnic i obecných témat.

Z výsledků výzkumu vyplývá několik doporučení – školám se může hodit objednat pro pedagogický sbor kurz Kids' Skills na klíč; absolventi studia psychologie by měli znát konkrétní metody pro práci s dětmi a mít osvojené nástroje (nejen rozhovor) využitelné v praxi; je zapotřebí zjistit, jakou zkušenost mají KS koučové v jiných oblastech (klinickém prostředí, poradenství, sociální práci nebo ústavní péči) a ověřit efektivitu metody.

Seznam literatury

Anderson, L. M., Blumenfeld, P., Pintrich, P. R., Clark, C. M., Marx, R. W., & Peterson, P. (1995). Educational psychology for teachers: Reforming our courses, rethinking our roles. *Educational Psychologist, 30*, 143–157.

APA. (n. d.). *School Psychology*. <https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/school>

Asociace školní psychologie. (n. d.). *O asociaci*. <http://www.skolnipsychologie.cz/>

Bahr, M. W., Leduc, J. D., Hild, M. A., Davis, S. E., Summers, J. K., & McNeal, B. (2017). Evidence for the expanding role of consultation in the practice of school psychologists. *Psychology in the Schools, 54*(6), 581–595.
<https://doi.org/10.1002/pits.22020>

Bannink, F. P. (2007). Solution-focused brief therapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 37*, 87–94. <https://doi.org/10.1007/s10879-006-9040-y>

Barcalová, M., Hořejšová, P., Doležalová, P., & Bajgarová, Z. (2021). Psychoterapie pro školství. In Z. Bajgarová (Ed.), *Škola – hrozba či příležitost pro zranitelné jedince* (pp. 187–202). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

Bartoňová, A., & Smetáčková, I. (2020). *Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů*. *E-psychologie, 14*(2), 37–51. <https://doi.org/10.29364/epsy.371>

Bartošová, M. (2011). *Profesní identita školního psychologa* [Master's thesis, Univerzita Karlova v Praze]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy.
<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/35883>

Beltman, S., Mansfield, C. F., & Harris, A. (2015). Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International, 37*(2), 1–17. <https://doi.org/10.1177/0143034315615939>

Ben Furman. (n. d.). *Biography*. <https://benfurman.com/WP2/about-me/>

Bond, C., Woods, K., Humphrey, N., Symes, W., & Green, L. (2013). Practitioner review: The effectiveness of solution focused brief therapy with children and families: A systematic and critical evaluation of the literature from 1990–2010. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(7), 707–723. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12058>

- Bramlett, R. K., Murphy, J. J., Johnson, J., Wallingsford, L., & Hall, J. D. (2002). Contemporary practices in school psychology: A national survey of roles and referral problems. *Psychology in the Schools, 39*(3), 327–335. <https://doi.org/10.1002/pits.10022>
- Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Sage Publications.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Dalet. (n. d.). *Kids' skills*. <https://www.dalet.cz/akreditace-a-certifikace/kidsskills/>
- De Jong, P., & Berg, I. K. (2013). *Interviewing for Solutions* (4th ed.). Brooks/Cole Publishing.
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E., & Berg, I. K. (2011). *Zázračná otázka: Krátká terapie zaměřená na řešení*. Portál.
- Dědičová, B. (2019, June 25). *Školní psycholog na základní škole*. Inkluzivně.cz. https://www.inkluzivne.cz/33/skolni-psycholog-na-zakladni-skole-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4ElwodVuyR5Kbf_OXnCbYrEI/?uri_view_type=44&uid=1HImCqSXULD7ovUciC6_ASg&e=1-mSwACYcUmoFyxq6lQHAD5k31PR5yE7B
- Dinkmeyer, D., & McKey, G. D. (1975). *Systematic Training in Effective Parenting [STEP]* (ED116068). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED116068>
- Duncan, B. B. (2004). School psychologists as consultee-centered consultants within a system-of-care framework: Service delivery and training challenges. In N. M. Lambert, I. Hylander, & J. H. Sandoval (Eds.), *Consultee-centered consultation: Improving the quality of professional services in schools and community organisations and training challenges* (pp. 79–100). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehly, S. W., & Northup, J. A. (2005). School psychologist. In S. W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of school psychology* (p. 473–478). Sage Publications.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2010). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist, 36*(2), 103–112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Farrelly, F., & Brandsma, J. (1974). *Provocative therapy*. Meta Publications.

- Feldman, J. B. (1985). The work of Milton Erickson: A multisystem model of eclectic therapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 22(2), 154–162.
<https://doi.org/10.1037/h0085488>
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši* (2nd ed.). Portál.
- Flannery, R. B., Jr., & Everly, G. S., Jr. (2000). Crisis intervention: A review. *International Journal of Emergency Mental Health*, 2(2), 119–125.
<https://newperspectivesinc.com/wp-content/uploads/2016/07/Crisis-Intervention-A-Review.pdf>
- Fritz, J. M. (2014). The art of facilitation. In J. M. Fritz (Ed.), *Moving toward a just peace: The mediation continuum* (pp. 149–166). Springer.
- Furman, B. (2004). *Kids' skills: Playful and practical solution-finding with children* (L. Zatloukal, překladatel). St. Luke's Innovative Resources.
- Furman, B. (2009). *Kids' Skills in action: An exciting new way of helping children overcome emotional and behavioural problems based on solution-focused therapy* [Nepublikovaný rukopis].
- Furman, B. (2017, July 15). *Ben Furman explains Kids'Skills – subtitles in 20 languages* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=QhvY-W1gRGU>
- Furman, B. (2018, November 13). *Flowerpot theory (30 min, english and turkish subtitles)* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=1MoXDoC3Ekc>
- Furman, B., & Ahola, T. (2017). *Nikdy není pozdě na spokojený tým: Model dvojité hvězdy*. Portál.
- Gajdošová, E. (1998). *Školský psycholog a jeho vstup do humanizácie našich škôl*. Príroda.
- Gajdošová, E. (2015). *Školská psychológia a školský psycholog pre 21. storočie*. Eurokódex.
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků: Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Portál.
- Goforth, A. N., Farmer, R. L., Kim, S. Y., Naser, S. C., Lockwood, A. B., Affrunti, N. W., & Walcott, C. M. (2021). Status of School Psychology in 2020: Part 1, Demographics of the NASP Membership Survey. *NASP Research Reports*, 5(2), 1–17.

- Grapin, S. L., & Kranzler, J. H. (2018). Introduction to School Psychology. In S. L. Grapin & J. H. Kranzler (Eds.), *School psychology: Professional issues and practices* (pp. 3–20). Springer Publishing Company. <https://doi.org/10.1891/9780826194749>
- Haley, J., & Richeport-Haley, M. (2003). *The art of strategic therapy*. Brunner-Routledge.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník* (2nd ed.). Portál.
- Hautakangas, M., Kumpulainen, K., & Uusitalo, L. (2021). Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1918125>
- Helsinki Brief Therapy Institute. (n. d.). *Apply for certification*. <https://lti.fi/en/certified-coaches/certification/>
- Hosp, J. L., & Reschly, D. J. (2002). Regional differences in school psychology practice. *School Psychology Review*, 31(1), 11–29. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086139>
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Portál.
- Hughes, R. L., & Shofer, R. C. (1977). The role of the school psychologist: Revisited. *School Psychology Review*, 6(4), 22–29. <https://doi.org/10.1080/02796015.1977.12086415>
- Hvozdík, J. (2017). *Základy školskej psychológie* (2nd ed.). Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. <https://unibook.upjs.sk/sk/filozoficka-fakulta/784-zaklady-skolskej-psychologie>
- Christenson, S. L. (1995). Families and Schools: What is the role of the school psychologist? *School Psychology Quarterly*, 10(2), 118–132. <https://doi.org/10.1037/h0088315>
- Institut celoživotního vzdělávání FF UP. (n. d.). *Školní psycholog na ZŠ a SŠ*. <https://www.ff.upol.cz/icv/nabidka-kurzu/kurzy-pro-psychology/skolni-psycholog-na-zs-a-ss/>
- ISPA. (n. d.). *A definition of school psychology*. <https://ispaweb.org/a-definition-of-school-psychology/>
- Janošová, P. (2016). Definování šikany. In P. Janošová, L. Kollerová, K. Záborská, J. Kressa, & M. Dědová (Eds.), *Psychologie školní šikany* (pp. 25–40). Grada.

- Jenišová, M. (2015). *Kids' Skills – na řešení orientovaná práce s dětmi* [Master's thesis, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.
<https://theses.cz/id/ip0ybm/?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DKids%27%20Skill%26start%3D1;isshret=Kids%27Skills%3B>
- Jimerson, S. H., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H. (2009). How Many school psychologists are there in each country of the world?: International estimates of school psychologists and school psychologist-to-student ratios. *School Psychology International, 30*(6), 555–567. <https://doi.org/10.1177/0143034309107077>
- Katedra psychologie PedF UK. (n. d.). *Vzdělávací programy garantované Katedrou psychologie PedF UK organizované pro poradenské služby na ZŠ a SŠ: Celoživotní vzdělávání*. <https://kps.pedf.cuni.cz/celozivotni-vzdelavani/>
- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v České republice. *E-psychologie, 5*(4), 55–67. <http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et al.pdf>
- Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J. (2012). Pohled školních psychologů na některé aspekty jejich práce. In M. Dolejš, M. Charvát, A. Neusar, K. Bendová, & E. Maierová (Eds.), *PhD existence II: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (pp. 117–123). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kids' Skills. (n. d.a). *Home*. <https://www.kidsskills.org/WP-fin/>
- Kids' Skills. (n. d.b). *Skilful Class*. https://www.kidsskills.org/WP-fin/?page_id=881
- Kim, E. K., Mayworm, A., Wagle, R., & Dowdy E. (2020). Collaborating with families to improve complete mental health screening. In S. A. Garbacz (Ed.), *Establishing family-school partnerships in school psychology: Critical skills* (pp. 18–41). Routledge.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Portál.
- Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy* (pp. 9–43). MUNI Press.
- Kucharská, A., & Hönigová, S. (2010). *Metodická zpráva č. 6: Aktuální vztah rodiny a školy, spolupráce se školskými poradenskými pracovišti*. RŠPP.
- Lazarová, B. (2008). Školní psychologie v České republice po roce 1989. *Československá psychologie, 52*(5), 480–492.

- Lopez, S. J., & Rasmussen, H. N. (2005). School counselors. In S. W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of school psychology* (p. 472). Sage Publications.
- Majdyšová, M. (2011). *Pozice školního psychologa ve vztahových rámcích školy – z pohledu školního psychologa a učitele* [Master's thesis, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. <https://is.muni.cz/th/eh6v2/>
- Mareš, J. (2000). Školní psychologie a školní psychologové v České republice. In E. Gajdošová (Ed.), *Miesto a poslanie školského psychológa pr irealizácii programu rozvoja výchovy a vzdelávania v SR* (pp. 19–24). Psychoprof.
- Mareš, J. (2016). Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad možnostmi. *Pedagogická orientace*, 26(1), 5–23. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-1-5>
- Merrell, K. W., Ervin, R. A., Peacock, G. G., & Renshaw T. L. (2022). *School psychology for the 21st century: Foundations and practices* (3rd ed.). Guilford Press.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (Eds.). (2013). *Výchovné poradenství* (2nd ed.). Wolters Kluwer.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Morgan, A. (2000). *What is Narrative Therapy?: An easy-to-read introduction*. Dulwich Centre Publications.
- MŠMT (2022a, June 2). *Speciální pedagog a školní psycholog pro každou ZŠ*. <https://www.edu.cz/specialni-pedagog-a-skolni-psycholog-pro-kazdou-zs/>
- MŠMT (2022b, June). *Institucionalizace podpůrných pedagogických pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog)*. <https://opjak.cz/wp-content/uploads/2022/06/Methodicky-material-k-institucionalizaci-po.-ped.pdf>
- MŠMT. (2005). Koncepce poradenských služeb poskytovaných škole. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*, 61(7), 2–9. <https://www.msmt.cz/file/38435>
- Národní pedagogický institut České republiky. (n. d.). *Vzdělávací programy pro školní psychology: 1. úroveň – začínající specialista*. <https://poradenstvi.npi.cz/skolni-psychologi>
- Národní ústav pro vzdělávání. (n. d.). *Ukončené národní projekty*. <http://archiv-nuv.npi.cz/projekty/ukoncene-narodni-projekty.html>

NASP. (n. d.). *Who are school psychologists*. <https://www.nasponline.org/about-school-psychology/who-are-school-psychologists>

Niu, S. J., Niemi, H., & Furman, B. (2022). Supporting K-12 students to learn social-emotional and self-management skills for their sustainable growth with the solution-focused Kids' Skills method. *Sustainability*, *14*(13), 1–16.

<https://doi.org/10.3390/su14137947>

Oaklad, T., & Brue, A. W. (1996). Mezinárodní perspektivy školní psychologie. *Pedagogika*, *46*, 24–31. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3040>

Oakland, T., & Cunningham J. (1997). International school psychology association definition of school psychology. *School Psychology International*, *18*(3), 195–200. <https://doi.org/10.1177/0143034397183001>

Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*(1), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>

Pakosta, J. (2003). Adaptační kurz – nástroj změny školního klimatu. In M. Chráska, D. Tomanová, & D. Holoušová (Eds.), *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS* (pp. 144–147). Konvoj.

Palová, K., & Šmahaj, J. (2020). Práce školního psychologa se třídou na základních školách. *E-psychologie*, *14*(1), 1–18. <https://doi.org/10.29364/epsy.363>

Pedagogická komora. (2022, April 18). *Na jednoho školního psychologa vychází 4200 středoškoláků*. <https://www.pedagogicka-komora.cz/2022/04/na-jednoho-skolniho-psychologa-vychazi.html>

Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, *20*(1), 7–14.

Provocative Therapy. (n. d.). *What Is Provocative Therapy?*. <https://www.provocativetherapy.com/what-is-provocative-therapy/>

Řiháček, T., Zatloukal, L. (2012). Asimilativní přístup k integraci v psychoterapii. *Psychoterapie*, *6*(1), 17–26.

- Shuell, T. J. (1996). The role of educational psychology in the preparation of teachers. *Educational Psychologist*, 31(1), 5–14. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3101_1
- Smékalová, E. (2014). Školní psycholog – ohrožený druh?: Současná situace ve školním poradenství v České republice. *E-psychologie*, 8(4), 23–29. <https://e-psycholog.eu/pdf/smekalova.pdf>
- Suchardová, L. (2009). *Důvěra ve vztazích mezi učiteli a začínajícím školním psychologem* [Master's thesis, Univerzita Karlova v Praze]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/22737>
- Štech, S. (2001). Sonda do profese školního psychologa v ČR. *Pedagogika*, 51, 47–55. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2264>
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Portál
- Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru: Dotazník pro učitele*. Národní ústav pro vzdělávání. https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/16_Klima_ucitelskeho_sboru.pdf
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Karolinum.
- Valihorová, M., & Gajdošová, E. (n. d.). *História školskej psychológie*. Asociácia školskej psychológie. <https://www.aspsr.sk/skolska-psychologia/historia-vzniku>
- Vodáčková, D. (2020). Úvod do problematiky krizové intervence. In D. Vodáčková (Ed.), *Krizová intervence* (4th ed., pp. 17–214). Portál.
- Vondráček, A. (1998). Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*, 54(5), 13–19. <https://www.msmt.cz/file/38505>
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005). Česká republika.
- Watkins, M. W., Crosby, E. G., & Pearson, J. L. (2001). Role of the School Psychologist: Perceptions of School Staff. *School Psychology International*, 22(1), 64–73. <https://doi.org/10.1177/01430343010221005>
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and methods*. Open University Press.

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and methods*. Open University Press.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Česká republika.

Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog?: Kritická místa profese. *Pedagogika*, 51, 36–46.

https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/06/Pedag_2001_m%C4%8D_04_Co-d%C4%9B%C3%A1_36_46.pdf

Zatloukal, L., & Medzihorská, K. (2023). Kids' Skills: Možnosti využití terapie zaměřené na řešení při práci s dětmi. In Nepustil, P. (Ed.), *Multidisciplinárne tímy: Vzťahová podpora rodín v náročných časoch a situáciách* (pp. 247–260). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

Zatloukal, L., & Žákovský, D. (2015). Kids' Skills: Využití terapie zaměřené na řešení při práci s dětmi a adolescenty. *Psychoterapie*, 9(1), 41–51.

Zatloukal, L., & Žákovský, D. (2019). *Zázrak tři květin: Terapie zaměřená na řešení s dětmi a dospívajícími*. Portál.

Zatloukal, L., & Žákovský, D. (n. d.). *Kids' Skills: „Květinová“ teorie při práci s dětmi zaměřené na řešení* [Nepublikovaný rukopis]. Dalet.

Zatloukal, L., Žákovský, D., & Tkadlčíková, L. (2020). “Kids' Skills' and “Mission Possible” innovations: Solution-focused brief therapy models for working with children and adolescents revised and expanded. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 41(1), 29–41. <https://doi.org/10.1002/anzf.1399>

Zatloukalová, J. (2019). *Významné momenty v poradenské praxi s dětmi a adolescenty* [Master's thesis, Univerzita Palackého v Olomouci]. Knihovna Univerzity Palackého v Olomouci. https://library.upol.cz/arl-upol/cs/detail/?&idx=upol_us_cat*0302997&iset=1&disprec=4

Zięba-Kołodziej, B., & Oliinyk, M. (2023). Helping children overcome socio-emotional and behavioral problems based on the Kids' Skills method. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(3), 31–43. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/751>

Seznam tabulek a schémat

Tabulky

Tabulka 1 Demografické údaje účastnic	58
Tabulka 2 Seznam témat – tematický trs „motivace ke KS“	72
Tabulka 3 Seznam témat – tematický trs „vývoj práce s metodou“	74
Tabulka 4 Seznam témat – tematický trs „stěžejní prvky KS“	76
Tabulka 5 Seznam témat – tematický trs „výhody metody“	79
Tabulka 6 Seznam témat – tematický trs „potřeby ŠP“	81
Tabulka 7 Seznam témat – tematický trs „využitelnost metody“	82
Tabulka 8 Seznam témat – tematický trs „úpravy metody“	84
Tabulka 9 Seznam témat – tematický trs „náročné momenty“	86
Tabulka 10 Seznam témat – tematický trs „poznatky ŠP“	88

Schéma

Schéma 1 Integrace témat.....	92
-------------------------------	----

Seznam příloh

Příloha 1 Abstrakt v českém a anglickém jazyce	113
Příloha 2 Výzva k zapojení do výzkumu	115
Příloha 3 Struktura rozhovoru	116
Příloha 4 Informovaný souhlas.....	117
Příloha 5 Ukázka nakódovaného rozhovoru s Renatou	118

Přílohy

Příloha 1 Abstrakt v českém a anglickém jazyce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Zkušenosti školních psychologů s metodou Kids' Skills

Autorka práce: Bc. Michaela Nebor

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 110 stran, 238 705 znaků

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 109

Abstrakt:

Diplomová práce mapuje zkušenosti školních psychologů s metodou Kids' Skills. Teoretická část se zabývá vývojem, legislativním zakotvením a financováním školní psychologie, náplní práce a charakteristikami školních psychologů. Popisuje metodu Kids' Skills – její teoretická východiska, kroky, květinovou teorii a výzkumy na téma Kids' Skills. Praktická část uvádí výsledky kvalitativního výzkumu. Ten si kladl za cíl popsat, jaké zkušenosti s metodou Kids' Skills mají psychologové, kteří absolvovali kurz Kids' Skills, působí na ZŠ a tuto metodu ve své praxi využívají. Data byla získána v lednu 2024 pomocí polostrukturovaných rozhovorů vedených se 4 školními psycholožkami. K analýze dat posloužila interpretativní fenomenologická analýza (IPA). Ta odhalila 9 tematických trsů prostupujících výpověďmi školních psycholožek: motivace ke Kids' Skills, vývoj práce s metodou, stěžejní prvky, výhody metody, potřeby školních psychologů, využitelnost metody, úpravy metody, náročné momenty a poznatky školních psychologů. Integrace témat umožnila navrhnout strategie, které lze z pozice školního psychologa využít, pokud Kids' Skills nefunguje.

Klíčová slova: školní psychologie, SFBT, Kids' Skills, IPA

ABSTRACT OF THESIS

Title: School psychologists' experiences with the Kids' Skills method

Author: Bc. Michaela Nebor

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Number of pages and characters: 110 pages, 238 705 characters

Number of appendices: 5

Number of references: 109

Abstract:

The thesis maps the experiences of school psychologists with the Kids' Skills method. The theoretical part discusses the development, legislative grounding and funding of school psychology and the work duties and characteristics of school psychologists. It describes the Kids' Skills method – its theoretical underpinnings, steps, the Flowerpot theory, and research on the topic of Kids' Skills. The practical part introduces the findings of a qualitative research study. The aim was to describe the experiences with the Kids' Skills method of psychologists who have completed the Kids' Skills course, work in a primary school and use this method in their practice. The data were collected in 2024 through semi-structured interviews conducted with four school psychologists. Interpretative phenomenological analysis (IPA) was used to analyse the data. The former uncovered nine thematic clusters woven through the interviews: the motivation for Kids' Skills, the development of working with the method, key principles, advantages of the method, needs of school psychologists, usability of the method, adjustments to the method, challenging moments, and insights of school psychologists. The integration of the themes enabled the proposal of strategies which can be employed by school psychologists in cases where Kids' Skills does not work.

Key words: school psychology, SFBT, Kids' Skills, IPA

Příloha 2 Výzva k zapojení do výzkumu

kvalitativní výzkum

Zkušenosti školních psychologů s metodou Kids' Skills



Jaké ŠP hledáme?

- působící na ZŠ
- alespoň 1 rok na pozici
- alespoň s úvazkem 0,5

V čem spočívá účast?

- poskytnutí rozhovoru (cca 1 h)
- okruh témat předem k dispozici
- nabízíme **finanční odměnu**

Komu se ozvat?

Bc. Michaela Nebor

michaela.nebor01@upol.cz

Katedra psychologie

Filozofická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci



S daty bude nakládáno v souladu s etickými zásadami výzkumu.

Příloha 3 Struktura rozhovoru

Praktické otázky

1. Jak dlouho vykonáváte pozici školního psychologa / školní psycholožky?
2. Jak dlouho pracujete s metodou KS?
3. Na jaký úvazek pracujete?
4. Kolik studujících má vaše škola?
5. S jakými ročníky pomocí KS pracujete?
6. Kolik sezení s jedním/jednou studující v průměru míváte? V jaké frekvenci sezení probíhají?

Otázky na zkušenost

1. Co vás motivovalo k absolvování kurzu KS?
2. Jaké byly vaše začátky s KS?
3. Jak se způsob vaší práce s metodou vyvíjel?
4. Co vám pomohlo osvojit si metodu?
5. Jaké vnímáte výhody metody pro vás a pro klienty/klientky?
6. Jaké vnímáte nevýhody metody pro vás a pro klienty/klientky?
7. Jaké myšlenky KS (principy, kroky atd.) považujete za zásadní?
8. Co vám u metody chybí?
9. Jak metodu upravujete, aby vyhovovala vašim potřebám?
10. V jakých případech (zakázky, témata, problémy, diagnózy atd.) je z vaší zkušenosti použití metody vhodné?
11. V jakých případech (zakázky, témata, problémy, diagnózy atd.) je z vaší zkušenosti použití metody nevhodné?
12. Jaká část KS spolupráce je pro vás nejzajímavější?
13. Jak poznáte, že je práce s metodou efektivní?
14. Jaké podmínky potřebujete pro efektivní práci s metodou?
15. Jak se připravujete na KS sezení?
16. Jak reflektujete proběhlé KS sezení?
17. V čem si při práci s metodou nejste jistý/á?
18. Jak prožíváte, když se práce s metodou nedaří?
19. S jakými reakcemi na metodu se setkáváte?
20. Jaký význam má pro vás při práci s metodou zapojení pečujících osob a komunity?
21. Napadají vás k metodě ještě nějaké postřehy, které zatím nezazněly?

Příloha 4 Informovaný souhlas

Rozhovor se týká vaší zkušenosti s metodou KS. Bude mou osobou nahrán, přepsán a anonymizován. Výsledky rozhovoru využiji k sepsání magisterské diplomové práce pod záštitou Univerzity Palackého v Olomouci. Dotazovatelem a vaší kontaktní osobou budu já, Michaela Nebor. Máte právo rozhovor kdykoli přerušit a výzkumu se nezúčastnit, v takovém případě nebudou shromažďovány žádné vaše informace. Zvukový záznam tohoto rozhovoru bezprostředně po jeho přepisu vymažu.

Příloha 5 Ukázka nakódovaného rozhovoru s Renatou

Výzkumnice: Hm. A jako vnímáte třeba, že se to nějak vyvíjelo, že ty, já nevím, na začátku jste pracovala nějak jinak a prostě v průběhu jste si jako k něčemu došla? Jo, byl tam nějaký vývoj od těch začátků po to, co, jak fungujete teď?

Renata: Určitě, tak bylo to od, od toho počátečního takového křečovitého se držení těch jednotlivých kroků. Protože když si člověk není jistý, nebo já to tak mívám, když si nejsem jistá, tak já se držím úplně strašně moc toho, co jsme se jako naučili. Ale vim, že najednou to období jako přejde a začnu si s tím variovat a pracovat sama. *[Od křečovitosti k volnosti]* Takže vlastně teďka v tom jako jsem vlastně v podstatě... A navíc mi ještě strašně se jako #, jako pomohlo takový to, že jsem nemusela, jsme dostali ty tony těch různých materiálů, že jo, na tom Google Disku někde, nevím co, a fakt mi úplně... A teď se v tom vyznat, že jo, prostě no. Takže úplně jednoduše mi pomohlo, že vlastně fakt jako v Daletu vlastně je ten sešitek, kterej já, když mi dojdou, tak si koupím, a tam jsou vlastně ty jednotlivé kroky, takže já už to vůbec jako nemusím vlastně řešit, jestli nezapomeneme něco, nebo to. *[Sešitek drží strukturu za mě, Zahlcenost materiály]* Ale my si taky, jako je to hezký takový, vyplňujeme si sešitek, děti si ho ke mně nosí, rodiče jim tam zanechávají zprávy, mapujem si tam pokrok. Takže, takže díky tomuhle vlastně v podstatě já jsem úplně vypustila takový to, tu strukturu, který jsem měla strach, že bych tam něco zapomněla, něco by tam nebylo. *[Používám sešitek] [Sešitek drží strukturu za mě, Už se nemusím bát]* A, a samozřejmě jsem si víc jistější, já už teďka třeba vim, že ježišmarja, když mám ze začátku #... *[Jsem si jistější]* Jo a ještě to, a kombinuju to třeba i s dalšíma věcmi, hodně to kombinuju s pískem, hodně to kombinuju s přehráváním různých scének třeba, to je taky strašně fajn, a zapojuju do toho ještě další věci. V začátku to byly jenom Kids' Skills, ale teďka už je to takový fakt jako volnější, zakomponovala jsem si to dohromady do takovýho balíku s dalšíma metodama, který používám. *[Kombinuji s pískem, Kombinuji s hraním scének, Kombinuji s dalšími metodami]* Takže jo, a je to pro mě takový, jasně už to není taková křeč jako na začátku, je to teďka takový... *[Od křečovitosti k volnosti]* A teď jsem právě měla i na to, že jsem ve výcviku, že jo, jsem v Daletu, takže jsem vlastně poskytla i jako nahrávku Kids' Skills, jako s kolegama si děláme, že jo, prostě musíme si, se navštěvovat. A oni mi jako řekli, že, že to je strašně fajn, že jim to přišlo jako ukázková práce z Kids' Skills, což mě jako strašně potěšilo, protože jsem jako tu zpětnou vazbu jako odnikud neměla, že jo. Takže, tak, jo, dobrý. *[Chyběla mi zpětná vazba] [Potěšila mě zpětná vazba]*